

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppkava: Koolieelse lasteasutuse pedagoog

Elina Jõgi

ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ PLANEERIMISE ALUSED TARTU LINNA JA
MAAKONNA EELKOOLIDES NING EELKOOLIÕPETAJATE HINNANGUD
LÄBIVIIDAVALE ÕPPETÖÖLE

magistritöö

Juhendaja: lektor Airi Niilo

Tartu 2017

Resümee

Õppe- ja kasvatustöö planeerimise alused Tartu linna ja maakonna eelkoolides ning eelkooliõpetajate hinnangud läbiviidavale õppetööle

Koolitee alustamine on laste ja nende perede elus oluline aeg ning lapsevanemad proovivad kooliminekut laste jaoks võimalikult sujuvaks muuta. Ühe võimalusena nähakse, et eelkoolis käimine aitab lapsel paremini koolieluga kohaneda. Magistritöö eesmärgiks oli teada saada, millistele alustele toetudes Tartu linna ja maakonna eelkoolide õpetajad õppe- ja kasvatustööd planeerisid, läbi viisid ja milliseid hinnanguid andsid läbiviidavale õppetööle. Eesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, mille raames koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuuga kuult eelkooliõpetajalt viiest eelkoolist. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga.

Tulemustest selgus, et enamikul eelkooliõpetajatel ei olnud õppe- ja kasvatustöö planeerimise aluseks õppekava, mis oleks aidanud õpetajal oma tööd planeerida ning eesmärgistada. Läbiviidud õppetegevustes lähtusid õpetajad lapse kolmest arenguaspektist: vaimne, füüsiline ja sotsiaalne. Kõige enam toetasid õpetajad eelkoolis laste vaimsete oskuste arengut.

Märksõnad: eelkool, koolivalmidus, õppekava

Abstract

Grounds for planning teaching and educational work in the preschools of Tartu City and Tartu County and assessments of preschool teachers concerning the teaching conducted

Introduction to the school system is an essential period of time in the lives of children and their families while parents attempt to make the transition to attending school as smooth as possible for their children. One of the possibilities under consideration is attending preschool as an opportunity for the child to better adapt to school life. The objective of the Master's thesis was to become aware of based on what grounds the preschool teachers of Tartu City and Tartu County planned and conducted their teaching and educational work and what assessments they gave concerning the teaching conducted. A qualitative study was conducted in order to meet the objective, in the framework of which data was collected by means of semi-structured interviews from six preschool teachers in five preschools. The data was analysed with qualitative inductive content analysis.

The results indicated that most preschool teachers did not have a curriculum they could use for the basis of planning their teaching and educational work that would have helped the teacher plan and focus their work. In the teaching activities conducted, the teachers proceeded from three developmental aspects of children: mental, physical and social. Above all, preschool teachers supported the development of children's mental skills.

Keywords: preschool, school readiness, curriculum

Sisukord

1. Sissejuhatus	5
1.1. Eelkool kui lapse koolivalmiduse toetaja	6
1.1.1. Koolivalmidus ja selle hindamine koolieelses lasteasutuses	7
1.1.2. Õppe- ja kasvatustöö eelkoolis.	8
1.1.3. Õpetamisel kasutatavad meetodid ja põhimõtted.	9
1.2. Õppekava koostamine.....	11
2. Metoodika.....	13
2.1. Valim	13
2.2. Andmekogumine	14
2.3. Andmeanalüüs	15
2.4. Usaldusväarsus	17
3. Tulemused	17
3.1. Õppe- ja kasvatustöö eesmärgid eelkoolis.....	18
3.2. Õppe- ja kasvatustöö planeerimise alused eelkoolis	21
3.3. Õppe- ja kasvatustegevused eelkoolis	24
3.4. Õpetajate hinnangud õppe- ja kasvatustöö eesmärkide täitmisest eelkoolis	27
4. Arutelu.....	28
4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	33
Tänu sõnad	34
Autorsuse kinnitus.....	34
Kasutatud kirjandus	35
Lisa 1. Intervjuukava	
Lisa 2. Intervjuu dokumenteerimisleht	
Lisa 3. Väljavõtte uurimispäevikust	

1. Sissejuhatus

Lapsele on koolitee alustamine uue ja põneva eluperioodi algus ning Haridus- ja Teadusministeeriumi (s.a.) kohaselt näitab koolivalmidus lapse soovi õppida, järgida täiskasvanu selgitusi ja korraldusi. Selleks, et lapsel oleks koolimineku sujuv, tuleb teda toetada ning aidata tal kasvada vaimselt, füüsiliselt, sotsiaalselt ja emotsionaalselt piisavalt küpseks, et ta saaks koolis hakkama ning temas säiliks koolirõõm. Lapse toetamine tähendab koostööd. Kõigil, kes lapsega enne kooliminekut kokku puutuvad, on oma osa koolivalmiduse tagamisel. Tähtsaim roll on vanematel, sest kõik teised inimesed ja asutused (nt lasteaed) vaid toetavad perekonda, soodustades lapse kasvamist ja arenemist (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2016).

Koolimineku pole ainult lapsele suur elumuutus, vaid kogu perekonnale. Lapsevanemad soovivad oma järeltulijaid võimalikult hästi kooliks ette valmistada ning isegi kui laps käib lasteaias ehk koolieelses lasteasutuses, siis panevad pea pooled lapsevanemad oma lapsed veel eelkooli (Einaru, 2015; Jõgi, 2015). Eelkoolid loodi kunagi laste jaoks, kes ei käinud lasteaias, kuid keda arvati olevat vajalik veidike kooliks ette valmistada (Eimre, 2007). Kui 2016/2017. õppeaastal käis Tartu (s.a.) linna kodulehel oleva statistika järgi üle 90% kõigist Tartu linna 6-7 aastastest lastes lasteaias, siis võib eeldada, et suur osa eelkoolis käivatest lastest käis lasteaias.

Eestis pole lasteaed ega eelkool kohustuslikud ning formaalne haridus algab kooliga. Samas nähakse osades riikides lasteaedasi kui algõpetuse andjaid ja formaalse hariduse ühe osana (Veisson & Mikser, 2013). Koolieelsetele lasteasutustele ja koolidele on riiklikult kehtestatud õppekava. Isegi kui riiklikku õppekava pole, peab haridusasutus koostama kõikidele valdkondadele või õppeprogrammidele õppekava ning lähtuvalt seadustest peavad seda tegema koolieelsed lasteasutused (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011), põhikoolid (Põhikooli riiklik õppekava, 2014), gümnaasiumid (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2014), kutseõppeasutused (Kutseõppeasutuse seadus, 2016), huvikoolid (Huvikooli seadus, 2015), rakenduslikud kõrgkoolid (Rakenduskõrgkooli seadus, 2017) ja ülikoolid (Ülikooliseadus, 2017). Eelkoolidele pole riiklikult midagi kehtestatud ning tegevused, põhimõtted ja õpiväljundid on iga asutuse või õpetaja enda luua. Eeltoodule toetudes on käesoleva magistr töö eesmärgiks teada saada, millistele alustele toetudes Tartu linna ja maakonna eelkoolide õpetajad õppe- ja kasvatustööd planeerivad, läbi viivad ja milliseid hinnanguid annavad läbiviidavale õppetööle.

Töö koosneb neljast suuremast osast. Esimeses osas kirjeldatakse teoreetilisi lähtekohti ja teises uurimuse metoodikat. Kolmandas esitatakse tulemused, mida koguti eelkoolide õpetajaid intervjuerides ja neljandas osas arutletakse kogutud tulemuste üle.

1.1. Eelkool kui lapse koolivalmiduse toetaja

Euroopas ja OECD (*Organizatsion for Economic Co-operation and Development*) riikides käsitletakse alusharidust üldhariduse osana ning eelkoolis nagu ka lasteaias omandatakse institutsiooniline alusharidus, mis eelneb kohustuslikule põhiharidusele (Veisson & Mikser, 2013). Eelkool on loodud 6-7 aastastele lastele koolimineku ettevalmistamiseks (MTÜ Tartu Erahariduse ..., s.a.; Tartu Raatuse kool, s.a.), koolieluga tutvumiseks ning turvalises ja lapsekeskses õpikeskkonnas lapse arengu toetamiseks. Seega on eelkooli eesmärgiks arendada lapse olemasolevaid eelteadmisi põhiainevaldkondades ja aidata lapsel minna mänguliselt põhitegevuselt üle suunatud õppetegevusele (Tartu Raatuse kool, s.a.).

Paljudes Euroopa riikides, Taani, Saksamaa, Iirimaa, algab koolikohustus kuuendast eluaastast. Ka pole kõikides riikides olemas riiklikku õppekava või ühtseid põhimõtteid, mida koolieelses haridusasutuses järgitakse (Education, Audiovisual, ..., 2015). Kuigi Eestis ja Soomes on kehtestatud koolieelsetele asutustele riiklik õppekava, ei taga see veel sujuvat üleminekut kooli (Ahtola et al., 2011). Austria püüab laste lasteaia koolimineku muuta ladusamaks, rakendades kahe aasta jooksul pilootprogrammi, kus viimane koolieelne aasta on kohustus käia lasteaias ning kaks esimest algkooli aastat on kooli sisenemise aeg ehk tegeletakse iga lapse kohanemisega. Pilootprogrammi järel töötatakse välja ühest haridusasutusest teise ülemineku kava. Selles programmis keskendutakse alusoskuste õpetamisele, lapse märkamisele, kes vajab abi ja vanemate kaasamisele, et kõik lapsed õppetöös edasi liiguksid (Euroopa komisjon, 2015). Vanemate kaasamist peavad oluliseks ka teised uurijad (Ahtola et al., 2011), kelle arvates peaks tegema koostööd lasteaed, algkool ja lapsevanemad. Koostöö võimalusteks pakuvad nad arutelu ja infovoldikuid koolitulistele, kooliga tutvumist, erinevate haridusasutuste õpetajate ühistöötamist, ühisüritusi vanematele, alushariduse kava või kasvuportfelli edastamist kooliõpetajale ning lasteaia ja algkooli õppekavade koostamisse võiksid olla kaasatud lapsevanemad, lapsed, lasteaiaõpetajad kui ka kooliõpetajad.

Varasematest uurimustest on selgunud, et vanemad viivad lapsed eelkooli sooviga toetada lapse kohanemist kooliga, sealjuures pakkuda lapsele võimalust tutvuda tulevaste klassikaaslaste, õpetaja, koolimiljöö ja tunnikorraldusega (Einaru, 2015; Hatcher, Nuner, & Paulsel, 2012; Jõgi, 2015; Mandel, 2012). Lapsevanematele on oluline, et lapsed saaksid

emotsionaalselt ja sotsiaalselt koolis hakkama (Alasuutari & Markström, 2011; Wong, 2014) ja eelkooli üks olulisem eesmärk võiks olla laste koolivalmiduse toetamine.

1.1.1. Koolivalmidus ja selle hindamine koolieelses lasteasutuses. Koolivalmidus tähendab lapse valmisolekut minna mänguliselt põhitegevuselt üle akadeemilisele õppimisele (High, 2008). Lapse edukaks toimetamiseks koolis tuleb koolieelses eas arendada last tervikuna ehk toetada lapse füüsilist, kognitiivset ehk vaimset ja sotsiaalset arengut. Lapse arengus on tähtsal kohal teda ümbritsevad keskkonnad, mis toetavad tema loomulikku uudishimu (Kivi, 2000; Neare, 2003; Smith, Cowie, & Blades, 2008) ja on lapse jaoks turvalised, seda nii füüsiliselt (Kivi, 2000) kui emotsionaalselt ja sotsiaalselt (Fulton & Myers, 2014). Füüsilise arenguaspekti juures on kõige olulisem lapse tervis, sest sellest oleneb tema mootorsete oskuste areng ja kujunemine (Palm, 2009; Timmons, Naylor, & Pfeiffer, 2007). Samuti saab liikumise kaudu toetada lapse akadeemilisi tulemusi, mootorset arengut kui ka enesekohaseid oskusi (Becker, McClland, Loprinzi, & Trost, 2014; Graham, Holt/Hale, & Parker, 2009; Reunamo et al., 2014; Timmons et al., 2007).

Sotsiaalse kooliküpsuse saavutamiseks on vaja lastele õpetada käitumisviise, mis soodustavad koostegutsemist, sõprade leidmist (Smith et al., 2008) ja õpimotivatsiooni säilimist (Ghazi, Ali, Shahzad, & Hukambad, 2010). Eelkoolieas selgeks õpitud oskused on aluseks edaspidi omandavatele oskustele (Gökhan & Ramazan, 2011) ning halbade sotsiaalsete oskustega lastel võivad koolis kaasneda käitumisprobleemid ja madal edasijõudmine (McClelland & Morrison, 2003). Laste akadeemilist motivatsiooni mõjutab positiivselt vanemate toetus, suunamine ja tihedam seotus õppeasutusega (Chazi et al., 2010; Powell, Son, File, & San Juan, 2010). Õpimotivatsiooni aitab säilitada sujuv koolimine, kui laps tunneb, et ta saab hakkama ja teab kuidas pingutada ning abi küsida (Häidkind, 2013). Seega koolivalmiks saamise juures ei ole kõige olulisem teadmiste jagamine, vaid õpetada lapsed analüüsima, arutlema, hindama teadmisi ja erinevaid olukordi, millega nad elus kokku puutuvad (Hujala, 2004; Resnick, 2007). Vaimse aspekti puhul on olulisteks tahkudeks mälu, mõtlemine, tähelepanu, taju, keel ja kõne. Laste kõne areneb valdavalt täiskasvanuga koos mängides, suheldes ja tegutsedes. Seetõttu on laste kõne arendamisel oluline roll kõigil lastega tegelevatel isikutel, sest kõne integreerib kõiki arenguvaldkondi (Kuusik, 2007). Täiskasvanu roll koolivalmiduse seisukohalt on oluline kõikide aspektide juures, kuid sama tähtis on keskkond, mis on laste endi või nende jaoks loodud (Veisson, 2009). Stimuleeriva keskkonna kaudu areneb lapse taju õppimise ja tegutsemise kaudu ning see mida ja kuidas tajutakse, valitakse välja tähelepanu abil (Kikas, 2010).

Koolivalmiduse hindamine algab hiljemalt lasteaeda tulles, kui lapse kohta hakatakse andmeid koguma, et koostada lapse arengutasemest kokkuvõtte lasteaia lõpetamisel (Palts & Häidkind, 2013). Hindamise juures on oluline, et see toimuks lapsekeskselt ja paljude valdkondade kaudu, sest see võimaldab last vaadelda kui tervikut (Nugin, 2008). Eestis vaatlevad õpetajad lapsi igapäevatoimingutes, vabamängus kui ka pedagoogide suunatud tegevustes (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011). Täna sel päeval on paljud riigid kasutusele võtnud spetsiaalse küsimustiku (*Early Development Instrument ehk EDI*) lasteaiaõpetajale, mis koosneb 103 küsimusest viie valdkonna kohta, millele vastamise tulemusel on võimalik hinnata iga lapse koolivalmidust. Valdkonnad, mida hinnatakse, on lapse füüsiline, sotsiaalne ja emotsionaalne, kognitiivne areng ning suhtlemis- ja üldoskused. Kuid küsimustele, nagu näiteks *Kas laps lohutab nutvat või ärritunud last?*, vastamine eeldab lapse vaatlust ja jälgimist igapäevastes toimetustes (Early Development Instrument, s.a.).

Dokumenteermisviisidena on Eestis kasutusel terviseinfo kogud, arengumapid, individuaalse arengu jälgimise kaardid ning lasteaia lõpetamisel koostatakse lapse kohta koolivalmiduskaart. Sobiva viisi valib iga lasteaed ise tulenevalt oma soovist või vajadusest (Palts & Häidkind, 2013), kuid lapse arengu hindamise tulemused on õppe- ja kasvatustöö planeerimise aluseks. Üldiselt leiavad õpetajad, et lapse arengu jälgimine ja hindamine muudab nende töö põhjalikumaks ja ühtlasi ka lihtsamaks. Lapse arengu hindamisel võiks osaleda rühmaõpetaja koordineerimisel kõik täiskasvanud, kes lapsega lasteaias tegelevad, samuti ka lapsevanem ja laps (Must, 2014). Koolivalmiduskaart, mida täidab koolieelse lasteasutuse õpetaja ja kus antakse ülevaade lapse arengust ja kooliküpsusest, koostatakse iga koolimineva lapse kohta alates 2010/2011 õppeaastast (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2016).

1.1.2. Õppe- ja kasvatustöö eelkoolis. Koolieelsetel aastatel peetakse oluliseks laste juures arendada lugemis- ja kirjutamisioskusi ja matemaatilist mõtlemist ning sotsiaalseid ja emotsionaalseid võimeid (Burger, 2015; Weiland & Yoshikawa, 2013). Antud oskuste arendamine on vajalik lapse koolivalmiduse tagamiseks, kuid koolivalmiduse seisukohalt on oluline ka füüsiline aspekt, sest sellest oleneb lapse koormustaluvus, töövõime ja üldine tervislik seisund (Graham et al., 2009). Mõnes eelkoolis on oluline arendada lapse kõiki aspekte üldõpetust rakendades, mida tehes lõimitakse omavahel erinevad valdkonnad – mina ja keskkond, keel ja kõne, matemaatika, kunst ja käeline tegevus, muusika, liikumine ning võõrkeel (Tartu Raatus kool, s.a.). Samas leidub Eestis eelkoole, kus koostatud programm järgib Koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava põhimõtteid (Kohila Mõisakool, s.a.; MTÜ

Miikaeli Ühendus..., s.a.), kuigi lasteadeade kohustuseks on samuti järgida sama dokumendi printsiipe.

Lasteaedes ja ka eelkoolides on kasutusel erinevad õppemeetodid. Paljud uurimused soovivad lastele pakkuda võimalust õppida asju väljaspool ruumi või ruumis ringi liikudes ning teistega koostööd tehes, sest nii areneb lapsel loovus, ta saab avastada ja uurida ning õpetaja roll on vaid olla tähelepanelik ja toetada loovmängu ja õppimist (Andiema, 2016; Kiewra & Veselack, 2016; Pekdoğan & Kanak, 2016). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) järgi õpivad lapsed mängu kaudu, mille tulemusel saab toetatud laste loovus ja liikumisvajadus, sealjuures soodustab keskkond sotsialiseerumist, pakkudes turvatunnet ja eduelamust, võimalust väärtustada humaanseid ja demokraatlikke suhteid, Eesti kultuuritraditsioone ning teiste kultuuride eripära. Kui laps käib eelkoolis, mis on oma tegevuse aluseks seadnud Koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava põhimõtted (Kohila Mõisakool, s.a.; MTÜ Miikaeli Ühendus..., s.a.), siis võib eeldada, et ka eelkoolis leiab aset mängu kaudu õppimine.

1.1.3. Õpetamisel kasutatavad meetodid ja põhimõtted. Õpetajad kasutavad teadmiste ja oskuste õpetamisel erinevaid meetodeid. Valiku tegemisel lähtutakse laste vanusest ja oskustest, tegevuse eesmärgist, aja ja keskkonna võimalustest ning õpetaja enda oskustest ja põhimõtetest. Eelkooliealistele lastele soovitakse meetodi valikul lähtuda põhimõttest, et laps oleks aktiivne osaleja ning tunneks rõõmu tegutsemisest (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011).

Järgnevalt antakse ülevaade meetoditest, mida eelkooliõpetajad oma töös lastega kasutavad. Töölehtedel on oma eriline koht laste õpetamisel, kuigi neid peetakse ebaefektiivseks õppemeetodiks ning on püütud õppetegevustest eemaldada juba aastakümneid (Ransom & Manning, 2013). Tegelikult näitab Bassok, Latham ja Rorem (2016) tehtud uurimus, et töölehti kasutatakse koolieelsetes lasteasutustes hoopis rohkem kui seda varem tehti. Samas lapsevanematele töölehed meeldivad, sest siis nad näevad, mida nende lapsed õpivad (Ransom & Manning, 2013). Ka õpetajatele annavad töölehed kiire võimaluse laste teadmiste ja õppeprotsessi hindamiseks (Lee, 2014), kuid lastele tagasiside andmiseks soovivad uurijad (Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014) lähtuda kujundava hindamise põhimõtetest, sest leitakse, et sel juhul aitab see lastel oma arengus edasi liikuda. Kuna töölehed oma iseloomult tähendavad probleemi lahendamist, millel on tavaliselt üks õige lahendus (Ransom & Manning, 2013), siis õppimist toetava tagasiside andmine võib olla keeruline. Samuti pärsib staatiliselt töölehtede täitmine laste kui aktiivsete õppijate

loomulikku loovust probleemide lahendamisel ning osade uurijate meelest on tühi paberileht parem kui enamik töölehti. Seega soovitatakse töölehed asendada reaalsete tegevustega (nt mäng), mis ei eeldaks üksi tegutsemist, vaid soodustaks koostööd ning suhtlemist.

Murekohaks on see, et töölehed ei aita lastel omandada uusi teadmisi, vaid lapsed saavad täita seda osa töölehel, mis teadmised neil eelnevalt olemas on. Siiski töölehtede positiivseks pooleks peetakse seda, et nende abil on väga hea alustada arutelu või leida uuteks projektideks ideid (Ransom & Manning, 2013).

Et laps tunneks tegutsemisest rõõmu, peaks ta olema aktiivne osaleja ning parim meetod selleks on mäng, sest eakaaslastega mängides toimub suhtlus võrdsel tasandil (Tropp & Saat, 2008). Ka on leitud, et uute teadmiste omandamine toimub paremini kui õpetaja juhitud mäng vaheldub akadeemiliste tegevustega (de Haan, Elbers, & Leseman, 2014), kuid lisaks juhendatud mängule tuleks luua tingimused vabamänguks, kus lapsed saaksid mängida omaette ja koos kaaslastega. Seega on õpetajal laste mängu juures mitmeid erinevaid rolle: planeerija, vaatleja, juhendaja ja hindaja (Niilo & Kikas, 2008). Hea mäng koosneb süžest (tegevus, mis käivitab mängu ning väljakutsest, mida mängitakse) ja rollidest (Polivanova, Sazonova, & Shakarova, 2015) ning olenevalt mängu liigist on võimalik õpetajal toetada lapse juures erinevaid arenguaspekte. Harjutus- ja müramismängude kaudu arenevad lapsed kõige enam füüsiliselt, konstruktiivne mäng soodustab vaimset arengut ning rollimänge mängides toimub laste sotsiaalsete oskuste areng. Kuna mängu peetakse üldiselt nauditavaks tegevuseks, siis mängides õppimine aitab tekkida ja säilitada õpimotivatsiooni ja koolirõõmu (Niilo & Kikas, 2008). Käesoleval ajal seisavad õpetajad silmitsi uute väljakutsetega, nimelt võiksid nad leida lahenduse, kuidas integreerida õppetegevustesse mäng, tehnoloogia, meedia ja popkultuur (Edwards, 2016).

Üsna palju kasutatakse eelkooliealiste laste õpetamisel interaktiivseid vahendeid, sealhulgas multifilme ning erinevaid animatsioone (Van Horn & Kan, 2016). Tihti on see tingitud sellest, et tänapäeval eelistavad eelkooliealised lapsed muinasjuttude kuulamise ja lugemisele asemel seda kõike vaadata ekraanidelt (Polivanova et al., 2015). Seega pakub uurijatele huvi, kuidas multifilmid mõjutavad laste arengut (Habib & Soliman, 2015; Schiau, Plitea, Gusiță, Pjekny, & Iancu, 2013; Van Horn & Kan, 2016;). Sagedasti on leitud seost multifilmides nähtu ja laste negatiivse käitumise vahel (Habib & Soliman, 2015; Turkmen, 2016). Teiselt poolt kasutatakse videoid ja animatsioone eelkooliealiste laste õpetamisel (Van Horn & Kan, 2016). Samas interaktiivsete meetodite kasutamist õppe-eesmärkide täitmiseks on täna veel vähe uuritud (Kwok et al., 2016). Kuid on mitmeid viiteid, et joonisfilmid ning erinevad interaktiivsed õppemeetodid tagavad uute teadmiste omandamisel samaväärse

tulemuse, mis otsesel õpetamisel (Habib & Soliman, 2015; Kwok et al., 2016; Van Horn & Kan, 2016). Seega oleneb animatsioonide ja üldse erinevate meetodite mõju kasutamise eesmärgist ja sellest, kuidas neid kasutatakse.

Tänapäeval on üha enam levinud nii lasteaedadesse kui ka mujale haridusasutustesse põhimõte, et tegevused peaksid olema lõimitud ehk integreeritud. Erinevate tegevuste lõimimine on üldõpetuse alus, sest lapsed rakendavad uute kogemuste ja teadmiste saamiseks kõiki meeli (Ross, Õun, & Tuul, 2014). Johannes Käis, Eesti pedagoog ja kooliuuendusliikumise juht, leidis 20. sajandi esimeses pooles, et kuna laps tajub ümbritsevat maailma tervikuna, siis tuleks talle ka õpetada asju selliselt, et üks teema seostatakse nii loodusõpetuse, eesti keele, matemaatika, kunsti, mängu, muusika kui liikumisega (Eisen, 1996). Ka täiskasvanu omandab uusi teadmisi paremini kui tegevused on lõimitud ja kaasatud on erinevad meeled. Ta omandab võib-olla samad teadmised, mis lugedes või lihtsalt loengut kuulates, kuid lisaks omandatud teadmistele arenevad sotsiaalsed oskused nagu näiteks meeskonnatöö oskused (DeBerg & Chapman, 2012). Seega laste õpetamisel tuleb eriti silmas pidada, et neil puuduvad eelnevad teadmised ümbritseva kohta ning uute oskuste või tarkuste omandamine läheb lihtsamalt ja nauditavamalt kui laps saab seda teha erineval moel ja mitmeid meeli kasutades.

1.2. Õppekava koostamine

Õppekava on püütud defineerida juba 20. sajandi algusest, kuid ühest definitsiooni pole siiani (Ellis, 2014; Glatthorn, Boschee, & Whitehead, 2009; Jürimäe & Treier, 2008; Kelly, 2009). Põhjus võib peituda selles, et õppekava on võimalik määratleda kitsalt või väga laialt (Jürimäe & Treier, 2008). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) kohaselt on õppekava õppeasutuse õppe- ja kasvatustöö alusdokument, kus on kirjeldatud õppeasutuse eesmärgid, põhimõtted, tegevuse korraldus, eripära ja tulemuste hindamine. Raadik (2013) peab õppekava hariduse andmise põhieeskirjaks ning Barrow (2015) nendib, et õppekava peaks sisaldama kirjeldust sellest, mida õpetatakse kui sellest, mida õpilased õpivad. Samuti leiavad Glatthorn jt (2009), et õppekava on üks oluline samm õppetöö planeerimise protsessis. Seega tuleb õppekava koostades pidada silmas järgmisi aspekte: kasvatusesmärgid, õpikogemus, metoodika ja hindamine. Siiski enamasti mõistetakse õppekava kui kirjutatud dokumenti, mitte ei seostata mõistega „õppekava“ kõiki õppija arengut mõjutavaid otseseid ja kaudseid stiimuleid (Jürimäe & Treier, 2008).

Erinevad uurijad jaotavad õppekavad tüübist tulenevalt hariduslikud õppekavad, täielikud õppekavad, formaalsed ja informaalsed õppekavad (Kelly, 2009), peidetud

õppekavad (Glatthorn, Boschee, Whitehead, & Boschee, 2015; Jürimäe & Treier, 2008; Kelly, 2009), planeeritud ja saavutatud õppekavad (Barrow, 2015; Jürimäe & Treier, 2008; Kelly, 2009) ning teostatavad õppekavad (Jürimäe & Treier, 2008). Planeeritud õppekava puhul kirjeldatakse eesmärgid, mida soovitakse õppija puhul saavutada kui ka teadmised ja oskused, mida õppija peaks omandama (Barrow, 2015; Jürimäe & Treier, 2008). Teostatav õppekava hõlmab endas aga tegelikku õppeprotsessi, nii õppimist kui õpetamist. Seega saab siin omakorda eristada kahte olulist aspekti – see, mida õpetaja õppijatele edasi annab kui ka see, mida õpilased reaalselt kogevad (Jürimäe & Treier, 2008). Õppijate poolt kogetud ning omandatud teadmised ja oskused moodustavad realiseeritud õppekava (Barrow, 2015; Jürimäe & Treier, 2008) ning selle õppekava juures on oluline tahk ka hinnatud õppekava (Jürimäe & Treier, 2008) ehk kuidas hinnata ja kontrollida õppija arengu- ja õpitulemusi. Üks raskesti hoomatav õppekava on nähtamatu, peidetud või varjatud, sest see moodustub kõigest, millega õppija puutub kokku, kuid mis on kirjeldamata kavandatud õppekavas. Need on näiteks suhted, töövõtted, meedia, ümbritsev keskkond – kõik see, mis on igale indiviidile erinev ning mis tihti vaid tunnetatav, kuid silmale ja kõrvale esmapilgul tajumatu (Glatthorn et al., 2009; Glatthorn et al., 2015; Jürimäe & Treier, 2008; Kelly, 2009).

Lisaks eeltoodud jaotusele on teaduskirjanduses palju refereeritud Glatthorn jt (2015) pakutud õppekava jaotust:

1. soovitatud õppekava, mida soovitavad üksikud teadlased, erialaliidud, aineeksperdid;
2. kirjutatud õppekava leiame ametlikes dokumentides ning on palju spetsiifilisem kui soovitatud õppekava;
3. toetatud õppekava teostamiseks on olemas kvaliteetsed metoodilised õpikud ja õppematerjalid;
4. õpetatud õppekava on see, mida õpetajad päriselt igapäevaselt õpetavad;
5. testitud õppekava, mida teostatakse erinevate testide kaudu ning mis on näiteks seotud õpetatud õppekavaga, et kindlaks teha, mida on õpetatud ning mida õpitud;
6. õpitud õppekava ehk mida õppijad reaalselt omandavad ja õpivad õppeprotsessi kaudu;
7. varjatud õppekava on midagi sellist, kus õppijad omandavad uusi teadmisi ja oskusi enesele teadmata nii haridusasutuses kui väljaspool seda.

Seega on erinevatel uurijatel päris palju ühisosa õppekava määratlemisel, samas igal ühel neist on mingi oma eriline vaatenurk.

Ühe haridusasutuse või riikliku õppekava koostamisel tuleb arvestada kõikide võimalik õppekava tüüpidega, sest igaüks mõjutab neist erinevalt, kuid siiski olulisel määral

just õpitud õppekava ehk seda, mida õpilane päriselt õpib (Savi, 2013). Eriti oluline on erinevate õppekava tüüpide arvestamine seetõttu, kuna on teada, et õpetajad vaatavad kirjutatud ja planeeritud õppekava õppeaasta alguses üle, kuid oma õppetööd läbi viies arvestavad nad pigem laste huvi, oma kogemust ja meetodeid, mis on varem hästi töötanud (Glatthorn, 1998, viidatud Jürimäe & Treier, 2008 j). Pealegi on uurijad leidnud, et tihti on kirjutatud õppekavas olulisi puudusi – õppetöö aluseks püstitatud eesmärgid pole seotud riiklikke eesmärkidega; tegevuste juhendmaterjalid pole otseselt seotud esitatud eesmärkidega; tegevused ei peegelda parimal võimalikul moel õpetamist ja õppimist; õppekava on koormav ja raske kasutada (Glatthorn et al., 2015).

Eelkoolidele pole riiklikul tasandil loodud õppekava, seega antud uurimistöö eesmärgiks on teada saada, millistele alustele toetudes Tartu linna ja maakonna eelkoolide õpetajad õppe- ja kasvatustööd planeerivad, läbi viivad ja milliseid hinnanguid annavad läbiviidavale õppetööle. Tulenevalt uurimuse eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on eelkooliõpetaja eesmärgid õppe- ja kasvatustöös?
2. Millele tuginedes eelkooliõpetaja oma tööd planeerib?
3. Milliseid tegevusi õpetaja eelkoolis enda hinnangul läbi viib?
4. Kuidas toimub õpetaja hinnangul õppe- ja kasvatustööks seatud eesmärkide täitmise hindamine?

2. Metoodika

2.1. Valim

Uurimistöös kasutati eesmärgipärast valmit (Cohen, Manion, & Morrison, 2005; Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010), mis moodustati kindlate kriteeriumide alusel (Flick, 2009). Valimi kriteeriumideks oli, et õpetaja pidi olema käesoleval õppeaastal eelkooliõpetaja ja õppetöö toimus Tartu linna või maakonna eelkoolis. Valimisse kuulusid kuus õpetajat viiest Tartu linna ja maakonna erinevast eelkoolist ning kes osalesid uuringus vabatahtlikult.

Valimisse kuulund uuritavate töökogemus õpetajana varieerus vahemikus 2-37 aastat ning keskmine tööstaaž oli 23,8 aastat. Eelkoolis õpetamise kogemus oli viiel õpetajal kuuest, sest ühel õpetajal seisis selle õppeaasta eelkool alles ees ning varem polnud õpetaja saanud eelkoolis õpetada. Ka olid õpetajad intervjuueerimise ajaks selle õppeaasta eelkooli õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel erineval kaugusel – mõnedel oli eelkool selleks õppeaastaks läbi. Kõikidel uuringus osalenud õpetajatel oli vähemalt pedagoogiline kõrgharidus klassiõpetaja

erialal, kuid mõned olid lisaks omandanud veel mõnel õppekaval kõrghariduse. Valimi kirjeldamisel ja teistes uurimistöö etappides (tulemuste esitamine, arutelu) järgiti teaduseetika põhimõtteid ning detailset valimi kirjeldust polnud võimalik koostada, sest Tartu linnas ja maakonnas oli vähe eelkoole ning üksikasjalik kirjeldus võimaldaks uuritavat tuvastada. Transkribeerimisel ja andmete esitamisel asendati uuritava nimi konfidentsiaalsuse tagamiseks pseudonüümidega ning asukohad (sh eelkool) XXX ja muud isikunimed AA-ga ja BB-ga.

2.2. Andmekogumine

Andmekogumismeetodiks oli poolstruktureeritud intervjuu (Flick, 2009; Lepik et al., 2014), mille küsimused koostas uurija lähtudes uurimistöö eesmärgist, uurimisküsimustest ning varasematest uurimistulemustest (Einaru, 2015; Jõgi, 2015). Poolstruktureeritud intervjuu eeliseks oli paindlikkus, sest andmekogumist oli võimalik vastavalt olukorrale ja uuritavale reguleerida ning intervjuerimisel oli võimalik saada põhjalikumat teavet, sest uurija sai paluda põhjendusi ning esitada lisaküsimusi (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010; Laherand, 2008). Intervjuukava oli jaotatud teemaplokkideks: taustandmed õpetaja kohta, eelkooliõpetaja õppe- ja kasvatustöö eesmärgid, õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja õppekava koostamise alused, õppetöö eelkoolis (tegevused) ja õppe- ja kasvatustööks seatud eesmärkide täitmise hindamine (vt Lisa 1).

Kõigepealt kasutas autor uuritavate leidmisel kaheastmelist nõusoleku saamist. Uurija otsis koolide kodulehtede kaudu infot, et millistes koolides eelkoolid sel õppeaastal toimusid ning saatis kooli direktoritele e-kirjad, kus kirjeldas lühidalt uurimuse eesmärki ning palus ühtlasi luba uurimise läbiviimiseks. Kui õppeasutuse direktorilt tuli positiivne vastus, siis kirjutas uurija eelkooliõpetajale ja palus teda uuringus osalema. Sellisel kujul sai uurija uuringusse neli eelkooliõpetajat ja kahe õpetaja uuringusse saamisel kasutas uurija isiklikke kontakte. Kõikidele intervjueeritavatele kirjutas uurija e-kirja, mis sisaldas informatsiooni uurigu eesmärgist, ajalisest kestvusest ja intervjuu protsessist.

Prooviintervjuu viidi läbi veebruar 2017, et testida intervjuukava sobivust, ning et uurija saaks intervjuerimise kogemuse. Prooviintervjuu tulemusel kavas muutusi sisse ei viidud, kuigi kõiki abistavaid küsimusi polnud esmasel intervjuerimisel vaja küsida, et saada vastused käesoleva töö uurimisküsimustele. Prooviintervjuuga kogutud andmeid kasutati uurimistöös, kuna instrumenti ei muudetud ning sellega koguti olulist informatsiooni. Lisaks prooviintervjuule viidi läbi veel viis intervjuud, neist viimane aprilli alguses 2017. Enne intervjuerimist tutvustas töö autor osalejatele uuringuteemat, intervjuu protseduuri,

konfidentsiaalsuse tagamise reegleid ning seda, et uuringus osalemine on vabatahtlik. Samuti palus uurija osalejatelt luba intervjuu salvestamiseks. Intervjuu lõpus andis uurija osalejatele võimaluse lisada veel mõtteid, mida intervjuuerija ei olnud osanud küsida, kuid uuritav pidas oluliseks veel rääkida ning kõige lõpuks tänas uurija osalejaid.

Kõik kuus intervjuud viidi läbi uuritavate töökohtadel eraldi ruumis. Intervjuude pikkus varieerus 31 minutist ühe tunni ja 27 minutini. Keskmine intervjuude pikkus oli umbes 46 minutit. Intervjuueris uurija isiklikult ning salvestas kogu vestluse diktofoniga. Intervjuude jooksul tegi uurija vajadusel intervjuu dokumenteerimislehele märkmeid. Intervjuudega andmekogumisel soovitas Flick (2009) kasutada dokumenteerimislehti, kus antud töö iseloomust tulenevalt oli kirjas uuritava taustandmed, intervjuu koht, aeg ja kestvus, intervjuueritava tähis, sugu ja töökogemus ning intervjuu ajal uurija tehtud märkmed ning vahetu kogemuse kirjeldus (vt Lisa 2).

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisega alustati kohe peale intervjuusid ning intervjuud transkribeeriti diktofonilt sõna-sõnalt. Transkribeerimisel olid kasutusel järgmised märgid: *kursiivis* - intervjuuerija kõne; (()) - analüüsija märkused; [ee] – ebaselged kohad (Laherand, 2008). Helifaili muutmisel tekstiks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi (2011) kõnetuvastusprogrammi, kuid tegemist oli automaattranskriptsiooniga ning töö autoril tuli teha tekstis parandusi. Masina poolt valesti tuvastatud sõnad tuli kustutada ning osa teksti juurde lisada. Töö autor kuulas korduvalt üle intervjuu helifaili ja luges samaaegselt transkriptsiooni, et võimalikud vead saaks likvideeritud ning kogu oluline informatsioon kirja. Transkribeeritud teksti oli kokku 101 lehekülge, keskmiselt 17 lehekülge intervjuu kohta.

Saadud andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi (Flick, 2009; Kalmus, Masso, & Linno, 2015; Laherand, 2008), sest see võimaldas keskenduda teksti olulistele tähenduslikele seisukohtadele ja nendest moodustati koodid. Koodidest tekitati omakorda ala- ja peakategooriad, mis aitasid saada ülevaadet uuritavast tekstist kui tervikust, sealhulgas näha intervjuueritava mõtteavalduste terviklikku mustrit ja struktuuri (Kalmus et al., 2015, Laherand, 2008).

Kogutud andmete analüüsimisel kasutati veebipõhist andmetöötluskeskkonda *QCAmap*, mis võimaldas ja lihtsustas teksti analüüsimist kvalitatiivsel meetodil. Andmete analüüsimiseks tuli transkribeeritud tekst salvestada .txt. formaati ning laadida üles *QCAmap* keskkonda. Ka tuli andmetöötluskeskkonnas sisestada uurimisküsimused, sest andmete

kodeerimine toimus uurimisküsimuste kaupa. Reliaabluse suurendamiseks kasutati kaaskodeerija (juhendaja) abi.

Flick (2009) järgi oli kodeerimise eesmärk lahutada tekst osadeks, seda mõista, luua kategooriad ja korrastada süsteemi. Andmete kodeerimisel otsiti ja märgistati igast intervjuust tähenduslikud üksused tulenevalt uurimisküsimustest. Tähenduslikud üksused võisid koosneda fraasist, kuni mitmest lausest või isegi lõigust (Elo & Kyngäs, 2008) ja need tähistati esialgsete koodidega. Andmetötluskeskkonnas koosnes kood tähe- ja numbrikombinatsioonist ning autor lisas sellele lühikese tekstist tuleneva fraasi. Näide moodustatud koodidest:

B5: lugemise ja kuulamisega seotud eesmärgid

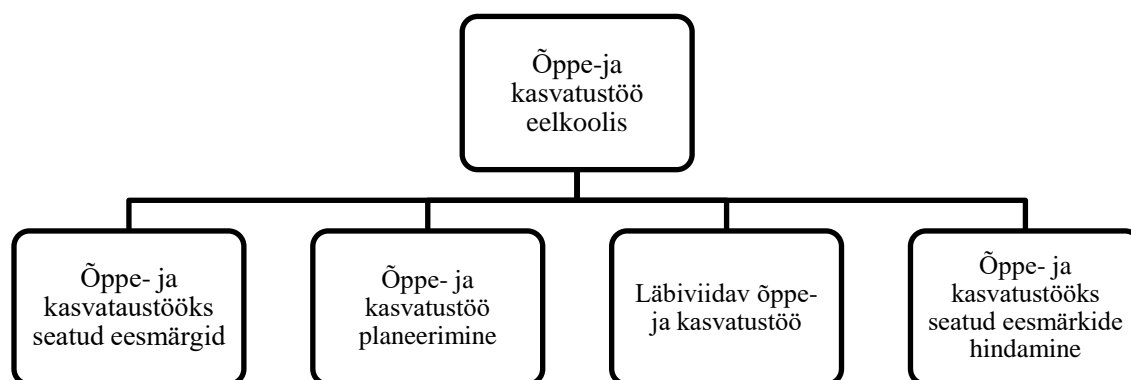
B48: kirjutamisega seotud eesmärgid

B71: matemaatikaga seotud eesmärgid

Tähenduselt sarnased koodid jaotati pärast kodeerimist *QCAmapis* alakategooriateks, mis nimetati koode iseloomustava sõna või fraasiga. Alakategooriate moodustamise näide on tabelis 1. Seejärel moodustati alakategooriatest neli suuremat peakategooriat, mis on esitatud joonisel 1.

Tabel 1. Koodidest alateemade moodustamine

Koodid	Alakategooria
E9: eneseteenindusega seotud tegevused E12: ühistegevused koos teistega E41: ebasobiva käitumisega tegelemine E46: vestlused/suhtlemine E47: mäng E53: laste vaba tegevus	Laste sotsiaalseid oskusi toetavad tegevused



Joonis 1. Peakategooriate jaotus

Tulemused esitatakse töös uurimisküsimuste kaupa ning neid ilmestatakse intervjuudest pärit tsitaatidega. Uuritavate tsitaate toimetati keeleliselt natuke, eemaldati kordused ja suulisele kõnele omased partiklid (ee, mhm, noh). Uuritavate anonüümsuse tagamiseks kasutati tsitaatide juures pseudonüüme.

2.4. Usaldusvärsus

Usaldusvärsuse tagamiseks kasutati töö tegemisel erinevaid meetodeid. Prooviintervjuu aitas testida intervjuukava ja lihvida uurija intervjuueerimisoskusi. Creswell ja Miller (2000) leiavad, et kvalitatiivse uurimuse usaldusvärsust saab suurendada uurimisprotsessi korralik dokumenteerimine ja samuti soovivad nad kasutada kaaskodeerija abi. Kaaskodeerija (juhendaja) kodeeris ühest intervjuust ühe uurimisküsimuse. Uurija võrdles saadud tulemusi ning väga suuri erinevusi ei esinenud. Kaaskodeerija lisas mõned koodid ning juhtis tähelepanu uurija kodeerimisel tekkinud koodide väga sarnasele sisule. Koodide võrdlemisel leiti, et kaaskodeerija koodid on täpsemad ning edaspidi võeti need aluseks.

Uurimuse toetamiseks oli loodud uurimispäevik, mis aitas uurimisprotsessi dokumenteerida ja reflekteerida (Laherand, 2008). Uurimispäevikusse tegi töö autor kuupäevaliselt regulaarseid sissekandeid ning kirjutas kogemustest, probleemidest, andmekogumisega seotud eesmärkidest ja mõtetest, näiteks sissekanne 16.veebruar.2017: „Oi see oli alles mu esimene küsimus, kuid tema räägib juba nendest asjadest, mis minu intervjuukavas alles tulevad. Siis püüdsin koguaeg kuulata ja samal ajal jälgida kava, et ma rumala peaga ei küsiks küsimust, millest ta juba on rääkinud.“ aitas mõista, et iga intervjuu on oma loomult vestlus ning selle kulgu ja uuritava juttu polnud võimalik ette ennustada (vt Lisa 3). Poolstruktureeritud intervjuu aitas hoida vestluse eesmärki, kuid inimesed võisid rääkida olulisi asju just seal, kus neile tundus see õige olevat.

Intervjuud salvestati diktofoniga, taasesitatavas vormis, ja transkribeeriti sõna-sõnalt. Uuritavatel oli intervjuu lõpus võimalik lisada täpsustusi või ütle mata jäänud mõtteid. Tulemuste esitamisel lähtuti põhimõttest, et esitatud andmed oleksid tõesed ning analüüs põhineks kogutud andmetest.

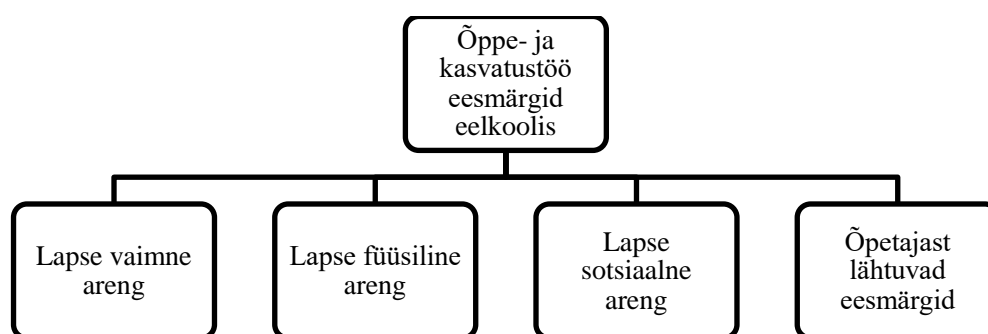
3. Tulemused

Magistritööga selgitati välja Tartu linna ja maakonna eelkoolides õppe- ja kasvatustöö planeerimise alused ning õpetajate hinnangud läbiviidavale õppetööle. Andmeanalüüsis esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa ning iga uurimisküsimuse juures kirjeldatakse

põhjalikumalt tekkinud kategooriad ja esitatud tulemused illustreeritakse tsitaatidega intervjuudest.

3.1. Õppe- ja kasvatustöö eesmärgid eelkoolis

Järgnevalt esitatakse ülevaade esimese uurimisküsimuse „Millised on eelkooliõpetaja eesmärgid õppe- ja kasvatustöös?“ andmeanalüüsi tulemustest ja tulemuste paremaks mõistmiseks koostati joonis 2, kus on näidatud andmeanalüüsi tulemusel tekkinud kategooriad.



Joonis 2. Eelkooliõpetajate õppe- ja kasvatustöö eesmärkide kategooriad

Kõik uuringus osalenud õpetajad tõid välja, et eelkool oli koht, kus tegeldi peamiselt laste sotsiaalsete oskuste arendamisega. Eriti oluliseks peeti, et laps tutvuks õpetaja ja klassikaaslastega ning saaks aimu koolis õppimisest ja käitumisest.

Eelkool minu jaoks eelkõige on selline tutvumisprotsess, kus õpilane, tulevane õpilane siis saab tuttavaks oma võimaliku õpetajaga. Ta saab tuttavaks selle koolimajaga. Ta saab üldse seda kohta näha. (Annika)

Ka leidsid õpetajad, et enamus lapsi, kes eelkoolis käisid, olid lasteaialapsed ning kunagi kui eelkool loodi, siis oli see pigem mõeldud kodustele lastele. Samuti tõid uuritavad välja, et neile on jäänud mulje justkui leviks ühiskonnas arusaam, et lapsed peaksid enne kooli eelkoolis käima.

Aga põhimass, kes eelkoolis käib, on tegelikult lasteaiaõpilased. (Kai)

Üks eelkooliõpetaja oli märganud trendi, et eelkoolid muutuvad järjest populaarsemaks.

Kõik uuritavad leidsid, et eelkool polnud tähtede ja numbrite õppimise koht, kuid samas nenditi, et eelkool aitas lastel õpitut kinnistada. Õpetajad arvestasid, et lapsed õpivad tähti ja numbreid lasteaias.

Aga ma ei leia, et lasteaialaps peab hakkama siin uuesti A-d, B-d õppima. Sel ei ole nagu mõtet, see on dubleerimine. (Kai)

Uuringus osalenud õpetajad ütlesid, et lasteaiaid tegelevad laste vaimse arenguga, kuid nemad soovisid eelkoolis toetada omalt poolt laste akadeemiliste oskuste arengut ning õpetajatel oli eesmärgiks seatud eelkoolis olemasolevate teadmiste ja oskuste kinnistamine, mitte õpetamine.

Me tahame tutvustada ja nagu pigem taas meenutada /.../ seda kirja pilti, seda käe nii-öelda liikumist ja seda peenmotoorikat. Et see oleks selline kindlam, ma ütleks, mitte nagu juhuslik. (Annika)

Eelkoolis pidasid õpetajad tähtsaks arendada laste tunnetus- ja õpioskusi. Kõige rohkem mainiti lapse eneseanalüüsioskuste arendamist. Sinna alla kuulusid, et laps hindas oma tööd ja panust, sõlmis kokkuleppeid ning võttis vastutust.

Et nüüd naerunäod ülespidi ja sirge ja siis natuke kõver /.../ ja siis nad arutavad, et missuguse näo ta täna võiks saada. Nagu ta ise vaatab oma tööd niimoodi. (Kai)

Üks õpetaja pidas väga oluliseks laste taju arendamist, sest ta leidis, et erinevate tajuülesannet tegemine lihtsustab hiljem kirjutama hakkamist.

Sellepärast, et mina olen panustanud tajuharjutustele väga palju. /.../ Ja mina näen seda, et sealt minna kirjatähtede õpetamisele on väga kerge. (Malle)

Intervjuudest selgus, et laste vaimse arengu toetamiseks olid eelkoolide õpetajad seadnud erinevaid eesmäärke, kuid olulise märkusena tõid nad välja, et eelkoolis oli aeg piiratud ning see polnud õppimise koht.

Laste füüsiliste oskuste arendamiseks kasutati peamiselt liikumist võimaldavaid ülesandeid ning ring- ja laulumänge.

Ja mõnikord, kui jääb aega, siis me teeme, õpime näiteks mõne ringmängu veel selgeks, laulumängu. (Kai)

Mõnel juhul tegeles eelkooliõpetaja teadlikult laste füüsiliste oskuste arendamisega, tuues oma eelkoolipäeva ülesehitusse iga kord liikumistegevused, mis arendasid laste üldmotoorikat ning vahenditest kasutas ta hüpitsaid, palle ja keksukumme.

Ja siis on üks vahetund, kus me tegeleme kehakultuuri asjadega. /.../ On minul pehmeid palle, mul on kumme, mul on keksukumme, mul on hüpitsaid ja kõikide nende vahenditega me teeme siis. Selliseid mängulisi asju. (Malle)

Samas leidis ka eelkooliõpetajaid, kes tõid välja, et liikumistegevused olid iga paari nädala tagant ja tunniplaani alusel ning neid viis läbi eraldi õpetaja.

Nad käivad ka liikumistunnis vahepeal. (Lea)

Peenmootorika arendamiseks planeerisid õpetajad erinevad meisterdamisülesanded ja kunstitegevusi. Eriti rõhutasid õpetajad, et kääridega lõikamine valmistas lastele raskusi ja seetõttu kavandasid õpetajad just lõikamisega seotud töid eelkoolipäevadesse, et lastel tekiks kindlam oskus ja vilumus.

Lõikamine on selline keerulisem, seda joone järgi lõikamist on nagu vaja väga palju harjutada, et see koordineerimine nagu tuleb raskelt. (Annika)

Samas toodi mõne eelkooliõpetaja poolt välja, et igal eelkoolipäeval polnud võimalik käelist tegevust teha, sest selle peale kulus palju aega ja see oli neil piiratud.

Kõik uurimuses osalenud õpetajad tõid kohe alguses välja, kui neil paluti rääkida, mida eelkool neile tähendab, et kõige tähtsam oli eelkoolis tegeleda laste sotsiaalsete oskuste arendamisega. Selle all peeti silmas sobivat käitumist, suhtlemist ja õpimotivatsiooni.

Mina pean näiteks õppetegevuseks seda, kui ta rahumeelselt istub laua taga, tal on ilusti kaetud laud, ta rahulikult sööb, arutleb, mis toidud need on. (Malle)

Õpetajad kasutasid laste väliseks motiveerimiseks erinevaid vahendeid: templid, pildi, kommid. Laste sisemise motivatsiooni tõstmiseks ja hoidmiseks planeerisid õpetajad läbi viia erinevaid, mitmekülgseid ja eakohaseid tegevusi.

Mina panen sinna templi, kui tema on jällegi seda töölehte korralikult täitnud. /.../ See templite süsteem on ülihea, sest templite peal on karu rõõmus nägu ja kiitus. Ja siis veel mingid viis erinevat templit on. Laps valib, millise soovib ja näitab, kuhu panna. See on väga popp! (Malle)

Õpetajad pidasid väga oluliseks laste omavahelist ja täiskasvanuga suhtlemist ning soovisid omalt poolt nende oskuste arendamist toetada. Eelkoolis tehtavate tegevuste planeerimise kirjeldamisel tõid õpetajad välja, et püüdsid hoida fookust kohtadel, kus laps saaks harjutada suhtlemist, sealhulgas ka esinemisostkust, kinnistada ühiskonna toimimise aluseks olevaid väärtusi ja teha koostööd. Õpetajad planeerisid selleks erinevaid mängu, rühmatöösid ja muid ülesandeid.

Sellises eas laps on veel justkui selline, kes küsib. Julgeb öelda, et ma ei saa aru, see tekitab mulle hirmu, /.../ aga siin ta just tulebki, ütleb, et ma ei tea, kuidas, midagi teha, kuidas olla, kelle poole pöörduda ja me saame nagu järjest tema nii-öelda murekohad ära lahendada. (Annika)

Eelkool oli õpetajate sõnul koht, kus oli võimalik tegeleda laste käitumisega. Kui laste käitumine oli ebasobilik, siis sai sellele reageerida ning sellega tegeleda. Samuti nimetasid õpetajad, et lastele tuli luua võimalused hea ja aktsepteeritava käitumise kinnistamiseks. Õpetajaid seadsid eesmärgiks luua lastele situatsioone, kus nad said katsetada grupis tegutsemist ning sõbralikku koostöödamist.

Hüppan karjapoisihüpet näiteks kolmkümmend sekundit. Vahetus. Annan teisele järje üle, toetan teda, et tema saab ka need teha. Seal on tal sotsiaalsed oskused. (Malle)

Esile toodi, et sotsiaalsete oskuste juures oli tähtis, et laps tahaks kooli minna ja tal poleks hirmu hakkama saamise suhtes.

Oluline töö toimus lastega, kuid õpetajad rääkisid ka isiklikest eesmärkidest. Need olid seotud lastega või lastevanematega. Laste puhul pidasid õpetajad oluliseks saada neilt positiivset tagasisidet või lihtsalt näha lapsi, kes suure tõenäosusega neile järgmisel õppeaastal esimesse klassi tulevad.

Kindlasti see, et ma näen enne sügist juba neid lapsi. /.../ Ja kindlasti tuttavaks saamine - eelkõige. (Janne)

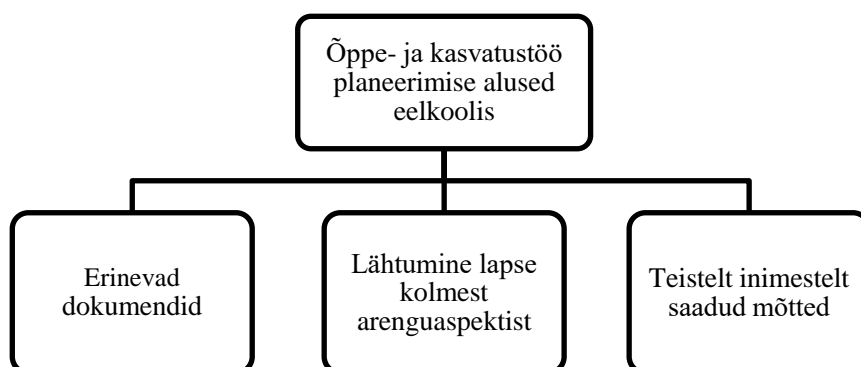
Uuringus osalenud õpetajad tõid välja, et eelkool andis neile võimaluse rääkida mõne raskemini kohaneva õpilase vanematega, et toetada lapse eelseisvat kooliaega. Samuti nägid õpetajad võimalust eelkooli kaudu kasvatada eelseisvaks kooliajaks aktiivsemaid lapsevanemaid.

Et kohe seal koosolekul öelda, et me planeerime teha näiteks võib-olla väikse sellise koosoleku vahepeal ka. Et nagu äratada neis huvi ja juba varakult, siis nii-öelda ka koolitada või nagu tuua selliseid aktiivseid lapsevanemaid. Esimesse klassi siis laps tuleb ja vanem on sama aktiivne kui laps. Et kõik info liigub, koguaeg saab kõik asjad ära rääkida, lahendada, et see on ka selline asi, mida me võiksime siis teha. (Annika)

Kõige enam tõid õpetajad välja, et nad soovisid lapsi tundma õppida ja näha, mida lapsed oskasid.

3.2. Õppe- ja kasvatustöö planeerimise alused eelkoolis

Alljärgnevalt on esitatud ülevaade teise uurimisküsimuse „Millele tuginedes eelkooliõpetaja oma tööd planeerib?“ andmeanalüüsi tulemused. Tulemuste selgemaks esitamiseks koostati joonis 3, kus on näidatud andmeanalüüsi käigus tekkinud kategooriad.



Joonis 3. Eelkooliõpetajate õppe- ja kasvatustöö planeerimise aluste kategooriad

Õppe- ja kasvatustöö planeerimiseks kasutasid eelkooliõpetajad erinevaid aluseid ehk allikaid. Uuritavad õpetajad pidasid oluliseks, et neil oleks mingi plaan või selgus, mida nad eelkoolis teevad. Samas tõid nad välja, et ükskõik milline see plaan ka ei oleks, peaks see võimaldama olla õpetajal piisavalt paindlik oma töös.

Algul kui nad sügisel tulevad, siis ma püüan igast lapsest aimu saada, mida ta oskab ja kuidas ta oskab. (Kai)

Uuritud õpetajad kasutasid õppe- ja kasvatustöö planeerimiseks eelkoolis erinevaid dokumente. Oli eelkooliõpetajaid, kes töötasid koolis, kus oli olemas kehtiv õppekava eelkoolile ning leidis õpetajaid, kellel oli oma isiklik tööplaan.

Me oleme selle kunagi välja töötanud ja selle järgi siis me püüame nüüd edasi minna, aga tegelikult on nii, et iga aasta me peame midagi muutma. Et see nii ei saa olla, et üks aasta kõik ära tehtud ja kogu aeg niimoodi jätkame. (Triin)

Mõni eelkooliõpetaja võttis aluseks Koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava (2011) ning mõnel juhul kasutati mõnd raamatut, kus olid kirjas olulised asjad lapse koolivalmiduse kohta.

Üldiselt me oleme nagu mõelnud seda, et mida lasteaias õpetatakse, et mida nad peaksid oskama. (Annika)

Samas oli eelkooliõpetajaid, kellel mingit käega katsutavat või arvuti ekraanilt leitavat dokumenti õppe- ja kasvatustöö planeerimiseks polnud aluseks võtta.

Ei ole vist. Et minu arvates ei ole seda, sest me nii palju, kui ma tean, siis ongi, et lepime kokku, mis me vaatame. (Janne)

Siiski leidsid uuringus osalenud õpetajad, et õppe- ja kasvatustöö planeerimiseks oleks vajalik mingi alusdokument, millest saaks õpetaja lähtuda.

See aitaks nagu paremini seda tööd võib-olla eesmärgistada ja planeerida. Kuid samas on nagu see, et see dokument peaks olema siis piisavalt selline lahtiste otsadega justkui. Et see nagu innustaks õpetajaid olema loov. (Annika)

Intervjuudest selgus, et kui selline alusdokument oleks, siis peaks see sisaldama informatsiooni eelkooliealise lapse õpetamisest, laste eeldatavatest õpitulemustest ning soovitatud õppemeetoditest.

Õppe- ja kasvatustöö planeerimise kirjeldamisel tõid eelkooliõpetajad välja, et võtsid aluseks lapse kolm arenguaspekti: vaimne, füüsiline ja sotsiaalne. Uuritavad õpetajad nimetasid esimese asjana, et kõige tähtsam oli nende jaoks lapse sotsiaalse arengu toetamine, kuid planeerimisel lähtuti põhimõttest, et lapse juures oli vajalik toetada kõiki arenguaspekte. Planeerimisprotsessi kirjeldamisel mainiti enim lapse vaimse arenguga seotud ülesannete või tegevuste ettevalmistamist.

Et sellised nagu natuke akadeemilised teadmised, aga hästi väikese sellise annusena anname neid teadmisi neile. (Annika)

Lapse füüsiline poole arendamine oli mõnel juhul planeeritud, mainiti tunniplaani järgset liikumistegevust, kuid mõningatel juhtudel oli see juhuslik.

Kõik need kehakultuuri tegevused võtsin sellepärast sisse, et anda lastele võimalust liikuda. (Malle)

Sotsiaalsete oskuste arengu toetamiseks rääkisid õpetajad õppe- ja kasvatustöö planeerimise kirjeldamisel, et otsisid ja valmistasid ette erinevaid mänge ning tegevusi.

Siis kindlasti igasugused ringmängud, laulumängud, tantsumängud. (Janne)

Lisaks vaimsele, füüsilisele ja sotsiaalsele arenguaspektile mainisid õpetajad planeerimisprotsessi kirjeldamisel, et nende jaoks oli oluline laste emotsionaalne rahulolu seoses eelkooliga.

Õpetajad olid leidnud erinevaid võimalusi eelkoolis õpetamiseks vajalikku informatsiooni ammutamiseks. Ühena nendest töid õpetajad planeerimisprotsessi kirjeldamisel välja, et pidasid nõu kogenenuma kolleegiga.

Muidugi, kolleegid üldse väga toetavad, ka need, kes eelmine aasta tegid eelkooli, on nõu andnud. (Janne)

Ka vestlesid mõned eelkooliõpetajad õppe- ja kasvatustöö paremaks planeerimiseks ning lasteaia tehtava dubleerimise vältimiseks eelkoolis käivate laste lasteaiaõpetajatega.

Kahel korral oleme kohtunud, rääkinud ja leppisime kokku, et me ei kasuta nagu samu õppevahendeid. (Annika)

Intervjuudest selgus, et lapsevanemaid prooviti eelkooli õppe- ja kasvatustöö planeerimisprotsessis kaasata vanematele suunatud küsitluse kaudu, kus sooviti teada saada nende ootusi eelkoolile.

Ja me tegime küsitlused, mida ootavad. Nende põhiväljend, on, et nad ootavad, et harjuks kooliga. See on põhiasi. Nad ei olnud kirjutanud mul ükski, et õpeta lugema, kirjutama ja arvutama. (Malle)

Samuti mainisid eelkooliõpetajad, et tegid enne eelkooli algust lastevanematele koosoleku, kus nad rääkisid, kes nad on, mida nad tegema hakkavad ja millised on nende eesmärgid.

Nad on võtnud teadmise, kui ma neile esimesel koosolekul ütlen, et minu eesmärk ei ole neid panna lugema, mis on võimatu ühe tunniga nädalas või ütleme ühe korraga nädalas. Siis nad aktsepteerivad seda. (Kai)

Samas nimetasid õpetajad, et neil puudus teadmine, mida lapsevanemad eelkoolilt ootasid.

Põhjuseid olid erinevaid, et nad kas ei kasutanud küsimiseks võimalust (koosolekul ei uurinud

vanemate ootusi) või nad ei planeerinudki võimalust küsimiseks (ei valmistanud ette küsimustikku ega koosolekut).

Vanemate ootusi meil ei olegi. Selles mõttes, et enne eelkooli nagu eelkooli vanematega kokkusaamist ei ole. (Lea)

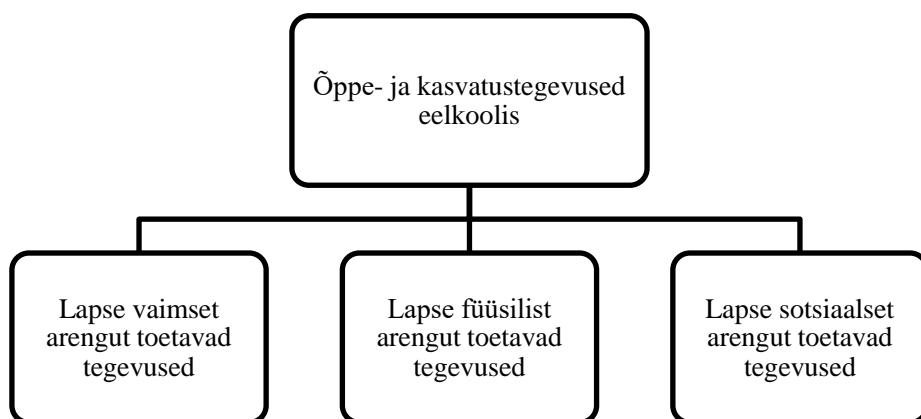
Üks eelkooliõpetaja tõi välja, et läbis enne eelkooli tegemist täiendõppe raames koolituse, kus räägiti eelkooliealiste laste õpetamisest.

Et ma saan aru, et enamus õpetajaid, kes siin koolis on seda eelkooli vedanud, on käinud seal ja mina käisin ka. Et seal me veeretasime nõõpe ja igasuguseid võimalikke asju tegime, mis olid nagu hästi põnevad ja ta aitas nagu jälle ennast niimoodi rohkem lapseks mõelda. Ja näha nagu seda tema vaatenurgast. Ja ta tegi seda nii kuidagi, midagi salgama. Et ma olengi väike laps ja tahate, et ma näitan teile seda järgnevad kolm tundi. Ja ta mängiski väikest last põhimõtteliselt. Et samas on see hästi õpetlik. Et selliseid koolitusi ja asju oleks justkui selles mõttes veel vaja, et mitte, et ise ei oska teha, vaid et teha paremini. (Annika)

Enim väärtustasid õpetajad kogenenumate kolleegidega arutlemist ja neilt nõuannet küsimist. Kolleegidega räägiti nii meetoditest, muredest kui tehtavatest tegevustest.

3.3. Õppe- ja kasvatustegevused eelkoolis

Järgnevalt on esitatud kolmanda uurimisküsimuse „Milliseid tegevusi õpetaja eelkoolis enda hinnangul läbi viib?“ andmeanalüüsi tulemused. Andmeanalüüsi paremaks esitamiseks on koostatud joonis 4, kus on näidatud andmeanalüüsis tekkinud kategooriad.



Joonis 4. Eelkoolis läbiviidavate õppe- ja kasvatustegevuste kategooriad

Eelkoolis läbiviidavate õppe- ja kasvatustegevustena mainiti õpetajate poolt erinevaid, seda nii oma sisult, meetodilt kui ka eesmärgilt. Nimetati töölehtede täitmist ning mängulisi tegevusi.

Siis on need töölehed, mida me teeme. Need töölehed ma siis kuvan siia ekraani peale, mitte nemad ei tee üksinda, vaid me teeme kõik koos. (Kai)

Kõige enam toodi välja lugemise ja kuulamisega seotud tegevusi. Õpetajad nimetasid ettelugemist, häälimist, erinevate tähemängude mängimist ja väikese loo või muinasjutu kuulamist.

Sest iga kord me teeme siin, kas me laome või vähemalt me hääletame neid sõnu. Siis näiteks kuulamisoskus, sest iga kord, kui ma loen neile midagi või jutustan midagi, et ma juba näen, et nad oskavad kuulata. Sest algul oli niimoodi, et ma lugesin seal tõesti lühikese jutu, siis oli ainult jalgadega lasid niimoodi. Kes ehitas seal oma õppevahenditest torni ja kes nügis lihtsalt niisama naabrit. (Kai)

Lisaks ütlesid uuringus osalenud eelkooliõpetajad, et tegid matemaatikaga seotud tegevusi, milleks võisid olla numbri kirjutamise õppimine, loendamine, liitmine ja lahutamine, nuputamine, hulkade moodustamine ning erinevad matemaatilised mängud.

Et ma nagu panin jah fookuse hoopiski arvude kirjutamisele, sest ma näen seda, et seda on palju hullem vaadata kui kirjutamist /.../ ja sellepärast võtsin mina eelkoolis erilisse fookusesse muinasjutuliselt õpetada kätte. (Malle)

Läbiviidavate õppe- ja kasvatustegevuste ilmestamiseks kasutasid õpetajad vähemal või rohkemal määral interaktiivseid vahendeid. Kõige rohkem toodi välja projektori kasutamist, mille abil kuvati mäng või ülesanne seinale. Ka mainiti õpetajate poolt Kahooti, Kuldvillaku või Youtube lühikeste õpetlikke videote kasutamist.

Mina kasutan YouTube'i väikseid filmikesi. (Malle)

Veel rääkisid õpetajad, et lapsed õppisid eelkoolis võõrkeeli, milleks oli inglise keel ja saksa keel ning näiteks eelkooli lõpupeol oskasid lapsed mõlemas keeles laulda.

Ütleme mitte päris pool aastat, aga siis jõuludeni oli inglise keel ja siis uuest aastast oli saksa keel /.../. Et kui meil oli lõpupidu, siis nad laulsid ühe laulukese inglise keeles ja ühe laulukese saksa keeles. (Lea)

Samuti tõid õpetajad välja, et pidasid oluliseks eelkoolis muusikalisi tegevusi, sest nad leidsid, et need pakkusid lastele kas vaheldust või aitasid rahuneda.

Muusika, sest lastele pakub see vaheldust ja on tore. Et sellised asjad peavad olema. (Triin)

Lisaks eeltoodule mainisid õpetajad, et kõige parem oli lapsi õpetada üldõpetuse põhimõttel ja lõimitud tegevuste kaudu, sest see pakkus lastele võimalust mõista maailma kui tervikut.

Ikkagi üldõpetuse, sest tegelikult elu ei ole ju kunagi nagu ainult nagu üks aine justkui - matemaatika. Et mida ma nagu arvutan lihtsalt arve, kui mul ei ole lugu taga. Et mida see siis tähendab. Et kui ma saan mingi vastused, mis asi see siis on,

kilogrammi, tonni või hektarit, mis ühikutes ja millest me räägime. Me tahame ikkagi nagu seda narratiivi saada, et mis on asja lugu. (Annika)

Sealjuures pidasid eelkooliõpetajad oluliseks õpetamisel lähtuda aastaringist ja loodusest.

Kõik uuringus osalenud õpetajad nentisid, et eelkooliealised lapsed olid väga püsimatud ning neile tuli ülesanded valida selliselt, et need pakuksid vaheldust ning lapsed saaksid aktiivselt liikuda.

Nad on üliarahul sellega, kui meil on midagi pallide, hüpitsate, kummide ja ma ei tea, rõngastega, millega iganes. (Malle)

Samas märkisid õpetajad, et nende juhitud tegevustes ei jäänud liikumistegevusteks piisavalt aega ning kui need polnud väga kindlalt planeeritud eelkoolipäeva osaks (päeva alustamiseks, kehakultuuripaus, tunniplaani järgselt), siis olid need juhuslikumad.

Ja siis tihtipeale me tantsime. Neile, meeldib väga selline liikumisminuti tants, kuigi hästi lühikene. Internetis on ta olemas ja siis nad tahavad selle järgi väga tantsida. Või praegu on näiteks „Just dance“, mida ma olen ka kasutanud just selles mõttes, et me saaksime koos liikuda. (Annika)

Lisaks üldmootorika arendamisele, toetasid õpetajad laste peenmootorika arengut. Nende oskuste toetamiseks tegid õpetajad erinevaid käelisi tegevusi.

Et pigem on see, et kunstiõpetuses laps peaks suutma, ma ei tea, seal siksakjoonega ja mingisuguse vaba käega ja nii edasi teha. (Annika)

Intervjuudest selgus, et õpetajad ise nautisid tegevusi, kus lapsed said aktiivselt tegutseda. Selleks võis olla mõni mäng, meisterdamine või lihtsalt tantsimine.

Erinevaid liikumistegevusi tehes sai toetatud lisaks füüsiliste oskuste arengule laste sotsiaalne areng, kuid uuringus osalenud eelkooliõpetajad leidsid, et sotsiaalse arenguaspekti toetamiseks tuli luua ka muid võimalusi. Eriti hästi toetas õpetajate arvates õpimotivatsiooni tekkimist ja säilimist kui õppetegevusi tehti mänguliselt, arvestades sealjuures, et need oleksid lastele ea- ja jõukohased.

Läbi mängu nagu ikka. /.../ Et lastel oleks fun ja tore olla. /.../ Me mängime igasuguseid õppemänge. (Lea)

Sotsiaalsete oskuste juures pidasid õpetajad tähtsaks ka suhtlemist - oskust rahulikult ja sõbralikult vestelda, ennast tutvustada, käituda kaaslaste suhtes heatahtlikult, abivalmilt ja lugupidavalt ning teha koostööd.

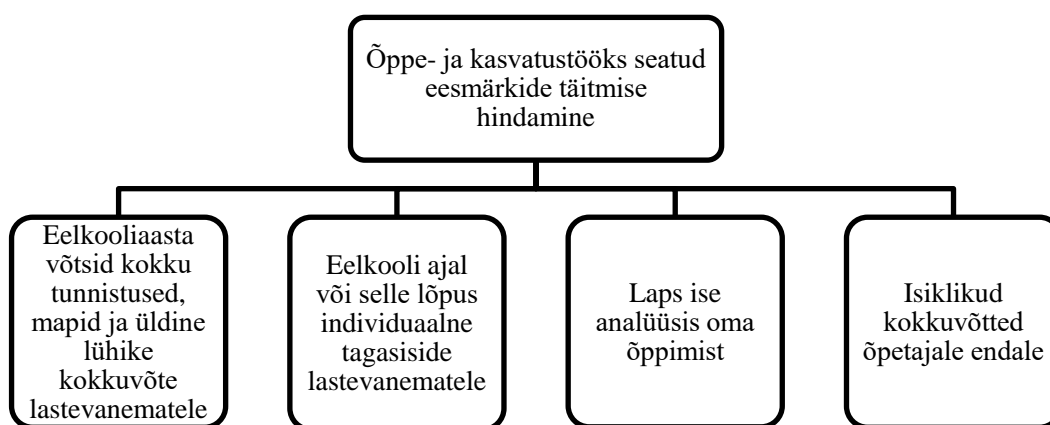
Siis me siin koos tervitame ja teeme selliseid mänge, et mis aitavad nagu tuttavaks saada. Ja siis ütleme ühismänge, mingeid ühistöösid võib-olla ja siis, et nad teistega õpiksid jagama asju. Et meil on siin ka oma pliiatsid ja asjad, et nad suudaks neid siis jagada. Ja ütleme viisakust kaaslaste vastu ja kõike seda. (Triin)

Enesekohaste oskuste arendamiseks olid õpetajad loonud võimalused, kus lapsed said katta oma toidulaua ning hiljem korrastada kasutatud tööpinnad.

3.4. Õpetajate hinnangud õppe- ja kasvatustöö eesmärkide täitmisest eelkoolis

Järgnevalt on esitatud neljanda uurimisküsimuse „Kuidas toimub õpetaja hinnangul õppe- ja kasvatustöökse seatud eesmärkide täitmise hindamine?“ andmeanalüüsi tulemused.

Andmeanalüüsi paremaks mõistmiseks on koostatud joonis 5, millel on näidatud andmeanalüüsis eristunud kategooriad.



Joonis 5. Eelkooli õppe- ja kasvatustöökse seatud eesmärkide täitmise hindamise kategooriad

Uuringus osalenud õpetajad ütlesid, et üldiselt nad kokkuvõtet eelkooli kohta ei teinud. Kokkuvõtete tegemise vajalikkuse üle arutledes jagunesid õpetajad kahte leeri – osad pidasid selle koostamist mõistlikuks ja kasulikuks, kuid teine grupp õpetajaid leidis, et see poleks otstarbekas

Suuremat analüüsiga ikka ei tee. (Triin)

Eelkooliõpetajad pidasid piisavaks kokkuvõtteks ja ühtlasi lastele ja vanematele tagasiside andmiseks lõpupidu, tunnistusi ning õppeaasta jooksul tehtud tööde mappe.

Sügisel ta seda mappi hakkab nüüd täiendama, iga kord tuleb leht juurde. Ja kevadel ta saab selle kõik endale ja siis kui ta tahab suvel seda teha või ta vaatab kui palju ta ise on arenenud. Lapsevanem näeb, missugune see progress on olnud seal. (Kai)

Samas tõid õpetajad välja kohti, kus nad andsid lastevanematele individuaalset tagasisidet.

Enim nimetati seda kui lapsevanem ise tuli ja küsis õpetajalt oma lapse arengu kohta.

Ikka räägime, kui vanem küsib, aga neid ei ole väga palju, kes küsivad. (Triin)

Mõnel juhul tuli initsiatiiv õpetajalt, kuna ta nägi lapse arengus kohti, millega oli vaja kindlasti enne kooli tegeleda (ebasobiv käitumine, nõrgem akadeemiline ettevalmistus, sobivama kooli soovitamine näiteks vene kodukeelega lapsele jne).

Aga seda oleme küll ütelnud, et ikka üldse ei tunne tähti. Et sellega tuleb nüüd küll veel tegeleda. (Malle)

Kui eelkooliõpetajatel oli kontakt olemas eelkoolis käivate laste lasteaiaõpetajatega, siis nendega jagati informatsiooni laste tugevuste kui ka toetamist vajavate oskuste kohta.

Lisaks tõid intervjuueeritavad välja, et nad pakkusid lastele võimalust ennast ise analüüsida ja oma sooritust hinnata. Lastele pakuti eneseanalüüsi tegemist kohe peale sooritust, näiteks peale töölehe lõpetamist või muu ülesande täitmist.

Et kui sul on nii, tõsta käsi. Kui sul on nii, nipsuta endale kümme või viis nipsu. Et nad ennast nagu tunnustavad. (Malle)

Ühest intervjuust kasvas õpetajal välja mõte, et võiks võimaldada lastel koostada eneseanalüüs ka terve aasta kohta, näiteks, et laps värvib mingit pilti selliselt, et kui ta on eelkoolis lugenud läbi ühe raamatu, siis ta värvib selle osa pildilt siniseks jne.

Ja vaat siin ongi nüüd, et iga sabasulg võib tähendada eri asja. Näiteks sinine sabasulg tähendab, et ma olen raamatu läbi lugenud. Kes on kindlalt korralikud raamatu läbi lugenud, värvib selle sabasule siniseks. /.../ Näiteks olekski aasta tagaside. Lähebki sellega koju. (Malle)

Õpetajad ütlesid, et nad jälgisid lapsi kogu eelkooliaasta jooksul, tegid endale märkmeid laste arengu ja õppematerjalide kohta, reflekteerisid oma õpetamist ja viisid vajadusel sisse muutusi.

No seda on nii tore vaadata, kuidas nad arenevad tegelikult samm-sammult. (Lea)

Õpetajate hinnangul vajasisid mõnikord muutmist eelkoolipäeva struktuur, tegevused tuli teha lihtsamaks ja emotsionaalsemaks ning mõnel juhul tuli lihtsalt aeg maha võtta ning lastega arutleda.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli teada saada, millistele alustele toetudes Tartu linna ja maakonna eelkoolide õpetajad õppe- ja kasvatustööd planeerisid, läbi viisid ja milliseid hinnanguid andsid enda läbiviidud õppetööle. Selleks küsiti eelkooliõpetajate hinnanguid õppe- kasvatustööks seatud eesmärkide, planeerimisprotsessi, läbiviidavate tegevuste ning seatud eesmärkide täitmise kohta. Järgnevalt arutletakse uurimistöö olulisemate tulemuste üle.

Uurimistöö eesmärgist tulenevalt sooviti teada saada, millele tuginedes õpetajad õppe- ja kasvatustööd eelkoolis planeerisid. Mõnel juhul tõid õpetajad välja, et õppe- ja kasvatustöö planeerimiseks oli neil olemas õppekava või tööplaan ja nimetati ka Koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast lähtumist, kuid enamus juhtudel polnud loodud ega aluseks võetud ühtki konkreetset dokumenti. Eelkooli oli väga keeruline liigitada haridusasutuse alla, sest eelkool

ei ole riiklikult reguleeritud, kuid uurija silmis võiks see kuuluda huvitegevuse alla ning sel juhul tuli lähtuda Huvikooli seadusest (2015). Sellest tulenevalt tuli õpetatavale programmile koostada õppekava, kuid eelmainitud õppekava võis jätta tegemata kui õpetati eelkooliealisi lapsi ning õppetöö aluseks oli Koolieelse lasteasutuse seaduse sätted. Lisaks eeltoodule leidsid õpetajad, et õppekava sarnane dokument aidanuks neil oma tööd paremini eesmärgistada ja planeerida. Õppe- või töökava puudumise põhjusena tõid õpetajad välja, et õppekava oli keeruline kirja panna, sest Koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava dubleerimist ei pidanud nad otstarbekaks. Barrow (2015) on välja toonud, et õppekavas peaks olema kirjeldatud see, mida õpetatakse ja mida lapsed õpivad, kuid antud uurimuse tulemustest selgus, et õpetajatel puudus ühtne visioon võimalikust õppekavast. Siiski on Glatthorn jt (2009) olnud varasemalt arusaamal, et õppekava koostamine on üks oluline samm õppetöö planeerimisprotsessis.

Uurimistulemustest ilmnas, et õpetajad vestlesid planeerimisprotsessis mõne kogeenenuma kolleegiga, eelkoolis käivate laste lasteaiaõpetajatega või käisid koolitusel, mis aitas mõista eelkooliealise laste õpetamist. Kui eelkoolis tegutses rohkem kui üks eelkoolirühm ning neid õpetasid erinevad õpetajad, siis jagati omavahel kogemusi, mõtteid ja tähelepanekuid. Eelkoolis käivate laste lasteaiaõpetajatega arutati läbi õppemeetodi ja kasutatavad vahendid ning erinevate osapoolte kaasamist laste arengu toetamisel on Ahtola jt (2011) pidanud väga õigeks lähenemiseks, kuna see aitab paremini tagada laste mitmekülgse arengu. Põhjused, miks õpetajad otsisid erinevate inimeste toetust ja abi võis peituda selles, et nad ei pidanud oma kogemust või ettevalmistust piisavaks. Samuti võis see olla tingitud olukorrast, et õpetajatel puudus planeerimise aluseks dokument, millest nad oleksid saanud oma töös lähtuda.

Tulemustest selgus, et eelkool võiks aidata kasvatada tulevaks kooliajaks aktiivseid lapsevanemaid ning varasemad uuringud on samuti leidnud, et lastevanemate kaasamine planeerimisprotsessi võib olla oluline tegur laste õppetöös edasi liikumiseks (Ahtola et al., 2011; Euroopa komisjon, 2015). Eeltoodud soov võis olla tingitud hetke olukorrast koolis, kus vanemad on koolielust kaugenunud ning selle taga võib peituda põhjus, et lapsevanemad saavad koolis toimuva kohta kogu informatsiooni e-kooli kaudu ning õpetajaga silmast-silma suhtlemine ei ole enam niivõrd vajalik. Uurija hinnangul oleks eelkoolis lihtsam õppe- ja kasvatustööd planeerida ning vanemaid kaasata kui õppeaasta alguses uurida lastevanemate ootusi eelkoolile, kuid enamus uuringus osalenud õpetaid ei teadnud, mida lapsevanemad eelkoolilt ootasid. Kuigi lastevanemate soovidega arvestamist on oluliseks pidanud Ahtola jt (2011), oli jäänud see võimalus õpetajatel kas märkamata või ei pidanud nad seda vajalikuks.

Varasemalt on teada, et lapsevanemate ootused eelkoolile on kõige enam seotud laste sotsiaalsete oskuste arenguga. Nad soovisid, et lapsed tutvuksid koolimaja, tunnikorralduse, tulevaste võimalike klassikaaslaste ning õpetajaga (Einaru, 2015; Jõgi, 2015). Lapsevanemate ootused olid väga selgelt seotud sellega, et laps kohaneks kooliga võimalikult hästi, kuigi käesoleva uurimusega selgus pigem tõsiasi, et õpetajad teadvustasid laste sotsiaalsete oskuste arengu toetamise vajadust, kuid palju väärtuslikku aega planeerisid õpetajad lapse vaimse arengu toetamiseks. Ka tegevuste ettevalmistamisel või eesmärgistamisel nõudsid kõige rohkem aega lapse vaimse arenguga seotud ülesanded, sest sinna alla kuulusid töölehed, multifilmid, interaktiivsed mängud ja sobivad jutukesed. See võis olla ajendatud teadmisest, millele varasemalt on mõned uurijad (Burger, 2015; Weiland & Yoshikawa, 2013) viidanud, et koolieelsetel aastatel peetakse laste juures tähtsaks lugemis- ja kirjutamisoskuse ning matemaatilise mõtlemise arendamist.

Kuna õpetajate sõnul olid lapsed oma teadmistega väga erineval tasemel, siis mõne jaoks oli planeeritud ülesanne õppimise koht ning mõnele lapsele kinnistamiseks. Tulemustest selgus, et enamus lapsi, kes eelkoolides käisid, olid lasteaialapsed, kuigi Eimre (2007) sõnul loodi algselt eelkoolid just koduste laste jaoks, et neid kooliks ette valmistada. Tänapäeval on eelkoolid nagu ääremaa, kus eelkool pole kohustuslik (Veisson & Mikser, 2013), kuid varasematest uurimustest on selgunud, et pea pooled Tartu linna lapsevanemad panevad oma lapsed lisaks lasteaiale veel eelkooli (Einaru 2015, Jõgi, 2015). Ajaga on muutunud eelkooli mõte, kuid paljuski mitte struktuur, sest paljud eelkoolid kestavad endiselt sügisest kevadeni ning lapsed õpivad või kinnistavad seal teadmisi, mida nad ka lasteaiaas teevad. Tulemustest tuli välja, et õpetajatele oli väljakutse teha tegevusi sügisest kevadeni ning sealjuures vältida lasteaiaas tehtava töö dubleerimist. Siiski võis juhtuda, et eelkoolis viidi läbi lasteaiaaga väga sarnaseid tegevusi. Siinkohal tuleb nentida, et uuringus osalesid klassiõpetajad, kellel oli hariduslik ettevalmistus õpetada ainealaseid teadmisi. Seega võis peituda laste vaimse arengu toetamiseks seatud eesmärgid õpetaja enda tugevusest ning ettevalmistusest. Samas on varasemast uurimusest teada, et koolivalmidus laias plaanis tähendab lapse valmisolekut minna mänguliselt põhitegevuselt üle akadeemilisele õppimisele (High, 2008).

Laste vaimsete oskuste arengut toetati erinevaid tegevusi tehes. Tulemustest jäi silma, et õpetajad pakkusid lastele võimalust kinnistada oma olemasolevaid teadmisi töölehtede täitmisega. Samas on uurijad (Ransom & Manning, 2013) leidnud, et töölehtede täitmine on üldiselt ebaefektiivne õppemeetod, kuid Lee (2014) sõnul annavad töölehed õpetajale kiire võimaluse laste teadmiste hindamiseks. Töölehtede sedavõrd laialdane kasutamine võis tuleneda sellest, et nende kaudu oli nii õpeajal kui lapsel endal kerge tehtud tööd hinnata, sest

Ransom ja Manning (2013) leidsid, et tavaliselt tähendavad töölehed oma iseloomult mingi probleemi lahendamist, millele on tihti peale vaid üks õige lahendus. Samas on varasemalt leitud, et tänapäeva lapsed tuleb õpetada analüüsima informatsiooni ja kogemusi, tegema koostööd, mõtlema loovalt, tulema toime ootamatutes olukordades ning avaldama julgelt oma mõtteid (Resnick, 2007). Seesugune mõtteviis on sarnane üldõpetuse põhimõtetele.

Tulemustest selgus, et kõige enam kasutust leidis üldõpetuse põhimõte, mille puhul olid õppetegevused omavahel lõimitud, kuid Johannes Käisi üks üldõpetuslik põhimõte on ka see, et lisaks teema integreerimisele erinevates õppeainetes või siis tegevustes, on õpetaja enda roll olla suunaja või koos lastega õppiv (Eisen, 1996). Uurimistulemustes ilmnis pigem see, et tegevused eelkoolides olid õpetajate juhitud, kuid uurija nägi siin ühe võimalusena projektõpet, kus lapsed oleksid saanud ühiselt arutleda, uurimisteema püstitada ning probleemi lahendada. Tegevuse tulemusel oleks valminud midagi suuremat kui mapid töölehtedega. Sellisel juhul oleks toetatud nii laste vaimsete kui sotsiaalsete oskuste areng ning laste võimalikust lahendusest võib-olla ka füüsiliste oskuste areng ning õpetaja roll oleks olnud vaid suunav ja abistav. Sarnasele mõttele on varasemalt jõudnud ka erinevad uurijad (Andiema, 2016; Kiewra & Veselack, 2016; Pekdoğan & Kanak, 2016), kes leidsid, et kui lapsed teevad koostööd, siis areneb neil loovus, oskus avastada ja uurida ning õpetaja peaks sealjuures toetama kogu protsessi.

Uurimustulemustest selgus, et õpetajate jaoks oli oluline arendada laste sotsiaalseid oskusi ning selleks kasutati erinevaid mängu, tegevusi ja ülesandeid. Ka varasemad uurimused on leidnud, et laste sotsiaalse koolivalmiduse saavutamiseks tuli võimaldada lastel õppida käitumisviise, mis soodustasid koostööd ja sõprade leidmist (Smith et al., 2008) ning õpimotivatsiooni säilimist (Ghazi et al., 2010). Võimalik, et sotsiaalsete oskuste arengut peeti tähtsaks sellepärast, et õpetajad tunnetasid selles valdkonnas kõige enam puudujääke praegustel kooliõpilistel. Ka McClelland ja Morrison (2003) on varasemalt leidnud, et kui lapsed tulevad kooli kehvade sotsiaalsete oskustega, siis on tõenäosus, et sellega kaasnevad käitumisprobleemid ja madal edasijõudmine koolis, sest Gökhan ja Ramazan (2011) on nentunud, et eelkoolieas omandatud oskused on aluseks hilisemas elus omandatavatele oskustele. Seega võisid õpetajad näha eelkoolis võimalust tegeleda varakult probleemidega, mis muidu kanduksid kooli.

Uuringust selgus, et õpetajate jaoks oli oluline, et lapsed saaksid eelkoolipäeva jooksul liikuda ning erinevad uuringud varasemalt on samuti leidnud, et liikumise kaudu saab toetada laste akadeemilisi tulemusi, motoorset arengut kui ka enesekohaseid oskusi (Becker et al., 2014; Graham et al., 2009; Reunamo et al., 2014; Timmons et al., 2007). Antud

uurimustulemused lubavad järeldada, et kui liikumistegevused ei olnud konkreetset eelkoolipäeva osa (kuulus struktuuri, tunniplaani, eelkoolipäeva alustamiseks vms) siis olid need ebaregulaarsed ja juhuslikud (kui aega on). Samas on erinevad uurijad leidnud, et laste füüsiliste oskuste arendamine on kõige alus, sest sellest oleneb lapse tervis, millest jällegi omakorda sõltub tema mootorsete oskuste areng ning kujunemine (Palm, 2009; Timmons et al., 2007). Õpetajate hinnangul olid eelkooliealised lapsed väga püsimatud ning nad tahtsid ja vajasisid tegevusi, mis võimaldasid neil liikuda, kuid tulemustest selgus, et lapse üldmootorika arendamiseks nappis aega. Siinkohal võis see olla tingitud erinevatest põhjustest, et kas õpetajad ei näinud neid kohti, kus saaks võimaldada lastel liikumist, õpetajatel puudusid oskused, vahendid ning teadmised liikumistegevuste läbiviimiseks või liikumistegevuste läbiviimine polnud õpetajate jaoks prioriteet. Peenmootorika arendamine oli üldiselt eelkoolipäeva osa ning seda valdkonda toetati peamiselt käelise tegevuse kaudu. Põhjus võis peituda selles, et koolis enamasti klassiõpetajad kehalise kasvatuse tundi läbi ei vii ning selleks on eraldi õpetaja. Seega võis õpetajatel puududa kogemus liikumistegevuste, mis toetaks lapse üldmootorikat, läbi viimisel.

Uurimistulemustele tuginedes leidis töö autor, et üsna palju dubleeritakse eelkoolis lasteaia tehtavat tööd ning halvimal juhul võis olla selle tagajärjeks sarnaste ülesannete täitmisest väsinud laps, kes sügisel kooliteed alustades hakkab kordama kõike seda, mida ta oli õppinud lasteaia ja eelkoolis. Seega võib tulla tagasilööks just sotsiaalse arengu aspekti valdkonnas, sest kui lastel on igav, siis nad otsivad endale uusi ja põnevamaid tegevusi ning õpetajad on hädas tunnisegajatega. Seetõttu ongi oluline, et eelkoolis tehtavad tegevused oleksid erinevad lasteaia tehtavast. Eelkool võiks olla midagi lasteaia ja kooli vahepealset ning uurija näeb, et lasteaia ülesanne on lapsed kooliks ette valmistada ning eelkoolis õpivad lapsed oskusi, mis soodustaksid koolis õppimist. Näiteks pakutakse lastele võimalust lahendada ülesandeid mänguliselt, kasutades rühmatöö meetodeid. Sel juhul võib tulla kõne alla, et lisaks akadeemilistele teadmistele omandatakse ka sotsiaalsed oskused nagu oma töö esitlemine, koostöö tegemine, informatsiooni otsimine, küsimine jne. See annaks nii lastele kui õpetajale võimaluse analüüsida protsessi ja õpetaja saaks anda lastele tagasisidet kujundava hindamise põhimõttel, et laps liiguks oma arengus edasi (Jürimäe et al., 2014).

Tulemustest selgus, et õppe- ja kasvatustöös seatud eesmärkide hindamine ja kokkuvõtete tegemine oli vastanud õpetajate seas üsnagi kaootiline. Paljudel juhtudel andsid õpetajad väga üldise tagasiside eelkooli aasta kohta, milleks võisid olla eelkooli lõpupeol lastele antavad tunnistused, eelkooli jooksul tehtud tööde mapid või lühike kokkuvõte õppeperioodist, mis esitati vanematele eelkooli lõpupeol või viimasel kohtumisel. Kui

Koolieelse lasteasutuse seaduse (2016) järgi peab iga lasteaed väljastama lasteaia lõpetanud lapse kohta koolivalmiduskaardi, siis eelkoolis pole taoline kokkuvõtte tegemine kohustuslik. Põhjus, miks õpetajad põhjalikumat kokkuvõtet ei teinud võis olla tingitud asjaolust, et paljudel juhtudel polnud neil ka alust, millele tuginedes õppetööd planeerida. Lastevanematel oli kogu eelkooli aja jooksul võimalik küsida oma lapse kohta individuaalset tagasisidet. Mõnel juhul nägi õpetaja ise vajadust lapsevanemale tagasiside andmiseks, sest õpetajad ei soovinud, et murekohad (ebasobiv käitumine, nõrgem akadeemiline ettevalmistus jne) süveneksid.

Uuringu tulemused lubasid järelda, et õpetajad ei pidanud eelkoolis läbiviidud tegevuste kohta kokkuvõtete tegemist oluliseks, küll aga hindasid nad seda kui laps sai ise oma sooritust analüüsida. Varasemalt on uurija Häidkind (2013) leidnud, et kui laps tunneb, et ta saab hakkama, siis aitab see säilitada õpirõõmu. Uurimustulemustest lähtuvalt toetati peamiselt õpimotivatsiooni säilimist väliselt ehk erinevate hüvega (templid, kommid, pildid). Seega vähem meeldivaid tegevusi, näiteks tähtede ladumine või töölehtede täitmine, toetati preemiaga. Sisemise motivatsiooni tekkimist või säilimist oli võimalik õpetajatel toetada ea- ja jõukohaste mänguliste tegevuste ning tagasisidega, mis toetaks lapse edasist arengut.

Käesoleva magistr töö tulemusi kokku võttes võib öelda, et uuringus osalevate õpetajate hinnangul olid eelkoolis käivad lapsed peamiselt lasteaialapsed. Õppetöö planeerimisel lähtuti võimalusel kooli poolt loodud dokumentidest või isiklikest tööplaanidest, kuid eelkõige tehti tegevusi, mis varasematele kogemustele tuginedes olid olnud efektiivsed. Samas leidsid õpetajad, et õppekava lihtsustaks õppe- ja kasvatustöö planeerimist ja läbi viimist. Paljudel juhtudel tehti tegevusi üldõpetuse põhimõttel ning mis vähemal või rohkemal määral toetasid lapse kõiki kolme arenguaspekti. Lastevanemate soovidega polnud võimalik õppetöö planeerimisel või läbi viimisel arvestada, sest enamus intervjueeritavaid ei teadnud lastevanemate ootusi. Lapse arengut ja koolivalmidust hinnati kogu õppeaasta jooksul, kuid kokkuvõtet ja põhjalikumat analüüsi eelkooli kohta ei tehtud.

4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Antud magistr töö kitsaskohaks võib pidada, et uurimuse viis läbi töö autor ainuisikuliselt ning võib-olla mõni teine uurija oleks jõudnud teistsuguste tulemusteni. Samuti võib piiranguks välja tuua, et intervjuude käigus küllastuspunkti ei saabunud, sest ehk ei olnud valim piisavalt suur või lihtsalt juhtus, et viimane intervjuu lisas omalt pool uuringusse olulist informatsiooni. Kitsaskoht oli kindlasti ka see, et uurijal puudus varasem intervjuu kogemus.

Töö praktiliseks väärtuseks võiks olla see, et inimesed, kes eelkoole koolide juurde tegutsema planeerivad võiksid rohkem mõtestada lahti, milleks ja kellele eelkool mõeldud on. Seega see võiks huvi pakkuda koolijuhtidele, õpetajatel, kes eelkooli teevad ning miks mitte ka lapsevanematele, et mõelda, mida ta eelkoolilt ootab ja kas eelkool seda ka pakub. Uurijale endale pakkus antud töö tegemine erinevaid väljakutseid ning ta sai kvalitatiivse uurimuse läbiviimise kogemuse. Tulevikus võiks teemat edasi uurida selliselt, et minna eelkoolidesse ja filmida või vaadelda sealseid tegevusi ning analüüsida saadud tulemusi.

Tänuõnad

Täna uurimuses osalenud eelkoolide õpetajaid, ilma kelleta poleks see töö valminud. Minu tänu kuulub ka perekonnale, sõpradele ning lähematele ja kaugematele kolleegidele, kelle toetus viis alati mu tööd sammukese edasi. Samuti tänan Kreete Viira't, kes oli suureks abiks resümee tõlkimisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

allkiri

kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Alasuutari, M. & Markström, A.-M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517-535.
- Andiema, N. C. (2016). Effect of Child Centred Methods on Teaching and Learning of Science Activities in Pre-Schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 27(7), 1-9.
- Barrow, R. (2015). *Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory*. Ney York: Routledge.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*, 4(1), 1-31.
- Becker, D. R., McCelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. (2014). Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. *Early Education and Development*, 25(1), 56-70.
- Burger, K. (2015). Effective early childhood care and education: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 743-760.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education (5th edition)*. New York: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- DeBerg, C. L., & Chapman, K. J. (2012). Assessing Student Performance and Attitudes Based on Common Learning Coals and Alternative Pedagogies: The Case of principles of Financial Accounting. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16, 63-79.
- de Haan, A. K. E., Elbers, E., & Leseman, P. P. M. (2014). Teacher- and Child-Managed Academic Activities in Preschool and Kindergarten and Their Influence on Children's Gains in Emergent Academic Skills. *Journal of Reasearch in Childhood Education*, 28(1), 43-58.
- Early Development Instrument (s.a.). *What is the EDI?*. Külastatud aadressil <https://edi.offordcentre.com/about/what-is-the-edi/>.

- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2015). *Early Childhood Education and Care Systems in Europe National Information Sheets 2014/15*. Luksenburg: Publications Office of the European Union.
- Edwards, S. (2016). New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 513–532.
- Eimre, R. (2007). *Eelkooli roll lapse kooliks ettevalmistamisel Audentese Erakooli lapsevanemate hinnangul*. Publitseerimata kutsemagistritöö. Tartu Ülikool.
- Einaru, E. (2015). *Koolieelikute vanemate ootused koolide eelkoolile ja hinnang lasteaias tehtavale kooliks ettevalmistustööle Tartu linna lasteaedade ja eelkoolide näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Eisen, F. (Koost). (1996). *Kooli-raamat*. Tartu: Ilmamaa.
- Ellis, A. K. (2014). *Exemplars of Curriculum Theory*. Routledge.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
- Euroopa komisjon (2015). *Education and Training Monitor 2015 Austria*. Külastatud aadressil http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-austria_en.pdf.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publication Ltd.
- Fulton, J. L., & Myers, B. K. (2014). Your Children, My Children. Why not our Children?: Dilemmas in Early Childhood Teacher Education. *Childhood Education*, 90(1), 3-10.
- Ghazi, S. R., Ali, R., Shahzad, S., & Hukambad, H. (2010). Parental involvement in Children Academic Motivation. *Asian Social Science*, 6(4), 93-99.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. SAGE Publications.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2015). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. SAGE Publications.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2009). Introduction and Content Overview. Glass, W. R. (Eds.), *Children Moving: a reflective approach to teaching psysical education* (pp. 1-98). New York: The McGraw-Hill Compnies, Inc.
- Gökhan, K., & Ramazan, A. (2011). Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2104-2109.

- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2014). *Riigi Teataja I*, 14.01.2011, 2. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>.
- Habib, K., & Soliman, T. (2015). Cartoons' Effect in Changing Children Mental Response and Behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 248-264.
- Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.). *Koolivalmidus*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044653>.
- Hatcher, B., Nuner, J., & Paulsel, J. (2012). Kindergarten Readiness and Preschool: Teachers' and Parents' Beliefs within and across Programs. *Early Childhood Research & Practice*, 14(2), 17pp.
- High, P. C. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), 1008-1015.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Hujala, E. (2004). *Uuenev alusharidus*. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Huvikooli seadus (2015). *Riigi Teataja I*, 2007, 4, 19. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123032015256>.
- Häidkind, P. (2013). Sujuv üleminek kooli. *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 42-44). Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf.
- Jõgi, E. (2015). *Lasteaialaste eelkooli paneku põhjused Tartu linna eelkoolides käivate laste vanemate hinnangul*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Jürimäe, M., & Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Kelly, A.V. (2009). *The curriculum. Theory and practice* (6th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17-60). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

- Kivi, L. (2000). Kodust kui arengukeskkonnast lapse õpivalmiduse kujunemisel. I. Kraav (Toim), *Kodu Eesti ühiskonnas ja kultuuris* (lk 11-16). Tartu: Perekasvatuse Instituut ja Tartu Ülikool.
- Kohila Mõisakool (s.a.). *Eelkooli õppekava*. Külastatud aadressil <http://kohilamoisakool.ee/eelkool/oppekava/>.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.
- Koolieelse lasteasutuse seadus (2016). *Riigi Teataja I 1999*, 27, 387. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015022>.
- Kutseõppeasutuse seadus (2016). *Riigi Teataja I*, 02.07.2013, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015025>.
- Kuusik, Ü. (2007). Laste arengu toetamisest sõimerühmas. A. Kons (Toim), *Väikelapse kõne, keele ja tunnetustegevuse areng* (lk 9-26). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Kwok, K., Ghrear, S., Li, V., Haddock, T., Coleman, P., & Birch, S. A. J. (2016). Children Can Learn New Facts Equally Well From Interactive Media Versus Face to Face Instruction. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10.
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lee, C-D. (2014). Worksheet Usage, Reading Achievement, Classes' Lack of Readiness, and Science Achievement: A Cross-Country Comparison. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(2), 96-106.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpel, J. (2014). *Intervjuu*. Külastatud aadressil: <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Mandel, B. (2012). *Laste eelkooli paneku motiivid Valga linna lapsevanemate hinnangute näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- MTÜ Miikaeli Ühenduse Püha Miikaeli Kooli Eelkooli (s.a.). *Eelkooli info*. Külastatud aadressil <http://www.vhk.ee/pkool/eelkool/eelkooli-info>.
- MTÜ Tartu Erahariduse Edendamise Selts (s.a.). *Eelkool*. Külastatud aadressil: <http://tera.tartu.ee/tera/eelkool/>.
- Must, T. (2014). *Laste arengu hindamine nelja Lõuna-Eesti maakonna lasteaia näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Neare, V. (2003). Kodu osa koolivalmiduse kujunemisel. I. Kraav (Toim), *Kodukasvatus ja ühiskond* (lk 53-56). Tartu: Perekasvatuse Instituut.

- Niilo, A., & Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120-137). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Nugin, K. (2008). Laste arengu hindamise põhimõtetest. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 141-143). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Palm, H. (2009). Lasteaia käiva lapse kehaline areng ja pere toetus sellele. K. Henno (Toim), *Lasteaialaps peres* (lk 91-96). Tartu: AS Atlex.
- Palts, K., & Häidkind, P. (2013). Lapse arengu hindamise dokumenteerimise vormid. *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 24-29). Külastatud aadressil:
https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf.
- Pekdoğan, S., & Kanak, M. (2016). A Qualitative Research on Active Learning Practices in Pre-school Education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 232-239.
- Polivanova, K. P., Sazonova, E. V., & Shakarova, M. A. (2015). What Can Reading and Games Tell Us about Today's Children? *Russian Education & Society*, 57(7), 642–659.
- Powell, R. D., Son, S.-H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Põhikooli riiklik õppekava (2014). *Riigi Teataja I 14.01.2011, 1*. Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Raadik, M. (Toim). (2013). *Eesti õigekeelsussõnaraamat*. Tallinn: Eesti Keele Instituut.
- Rakenduskõrgkooli seadus (2017). *Riigi Teataja I, 1998, 61, 980*. Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/120122016003>.
- Ransom, M., & Manning, M. (2013). Teaching Strategies: Worksheets, Worksheets, Worksheets. *Childhood Education*, 89(3), 188–190.
- Reunamo, J., Hakala, L., Saros, L., Lehto, S., Kyhäla, A.-L., & Valtonen, J. (2014). Children's physical activity in day care and preschool. *Early Years* 34(1), 32-48.
- Resnick, M. (2007). All I Really Need to Know (About Creative Thinking) I Learned (By Studying How Children Learn) in Kindergarten. *Proceedings of the 6th ACM SIGHCI conference on Creativity & Cognition* (pp. 1-6).
- Ross, L., Õun, T., & Tuul, M. (2014). Lapsest lähtumine üldõpetuse alusena. K. Nugin (Koost), *Üldõpetuse rakendamine lasteaia* (lk 11-38). Tartu: AS Atlex.
- Savi, A. (2013). *Kooli õppekava üldosa kesksed tegurid Jaan Poska Gümnaasiumi õppekava koostamise protsessi ja õppekava põhjal*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Schiau, S., Plitea, I., Gusiță, A., Pjekny, S., & Iancu, I. (2013). How do cartoons teach children? A comparative analysis on preschoolers and schoolchildren. *Journal of Media Research*, 3(17), 37-48.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Tartu (s.a.) *Koolieelsed lasteasutused*. Külastatus aadressil <http://www.tartu.ee/et/koolieelsed-lasteasutused-tutvustus>.
- Tartu Raatuse Kool (s.a.). *Tartu Raatuse Kooli eelkooli õppekava*. Külastatud aadressil http://www.raatuse.tartu.ee/images/failid_kodulehele/eelkooli_õppekava_2016-17.pdf.
- Timmons, B. W., Naylor, P.-J., & Pfeiffer K. A. (2007). Physical activity for preschool children – how much and how? *NRC Research Press Web*, 32(2), 122-134.
- Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53-78). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- TTÜ Küberneetika Instituut (2011). *Veebipõhine kõnetuvastus*. Külastatud aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>.
- Turkmen, M. (2016). Violence in Animated Feature Films: Implications for Children. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 22-37.
- Van Horn, D., & Kan, P. F. (2016). Fast mapping by bilingual children: Storybooks and cartoons. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(1), 65–77.
- Veisson, M. (2009). Lapse areng ja seda toetav keskkond. K. Henno (Toim), *Lasteaialaps peres* (lk 5-29). Tartu: AS Atlex.
- Veisson, M., & Mikser, R. (2013). Alusharidus. R. Mikser (Toim), *Haridusleksikon* (lk 36-42). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Ülikooliseadus (2017). *Riigi Teataja I*, 1995, 12, 119. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120122016002>.
- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a Prekindergarten Program on Children's Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2130.
- Wong, M. (2014). Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185(4), 658-678.

Lisa 1. Intervjuukava

I Taustandmed õpetaja kohta

- 1.1. Mis on Teie nimi?
- 1.2. Milline on Teie töökogemus?
 - 1.2.1. Kaua olete õpetanud koolis/eelkoolis?
- 1.3. Milline on Teie haridus?

II Eelkooliõpetajana õppe- ja kasvatustöö eesmärgid

- 2.1. Kirjeldage, palun, mida tähendab Teie jaoks eelkool?
- 2.2. Mida peate eelkooli juures kõige olulisemaks? Palun põhjendage.
- 2.3. Milliseid tegevusi Teie hinnangul peaks eelkoolis tegema? Palun põhjendage ja tooge mõni näide.

III Eelkooli õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja õppekava koostamise alused

- 3.1. Kirjeldage, palun, oma õppetegevuse planeerimisprotsessi. (*Millised on pikemaajalised eesmärgid ja millised lühemajalised?*)
 - 3.1.1. Mis põhimõtteid järgides Te õppetegevust planeerite?
 - 3.1.2. Millise hinnangu Te annate oma õppetegevuse planeerimisprotsessile?
- 3.2. Kui Te oma läbiviidavaid õppetegevusi planeerite, siis mida Te selle juures arvestate?
 - 3.2.1. Kas ja kuidas arvestate õppetegevuste planeerimisel lapsevanemate ootusi?
- 3.3. Milliseid materjale kasutate tegevuste planeerimisel?
 - 3.3.1. Kas Teil on olemas mingi alusdokument, millest lähtuda? *Näiteks õppekava.*

JUHUL KUI ON OLEMAS ÕPPEKAVA

- 3.4. Kirjeldage, palun, kuidas valmis Teie eelkooli õppekava?
 - 3.4.1. Öelge, palun, kes selle koostas?
 - 3.4.2. Kirjeldage, milline oli õppekava koostamise juures iga liikme panus?
- 3.5 Teie, kui reaalselt antud õppekava täide viiv õpetaja, millega olete selle juures rahul? Palun põhjendage, miks te nii arvate?
- 3.6. Mida sooviksite Teie eelkooli õppekavas muuta? Palun põhjendage.
- 3.7. Millised dokumendid/materjalid olid eelkooli õppekava koostamise aluseks? Palun põhjendage, millest selline valik?

KUI EELKOOLIL POLE ÕPPEKAVA

- 3.8. Fantaseerime natuke ja oletame hüpoteetiliselt, et Teie eelkoolil on õppekava, siis milline see oleks/võiks olla? Palun põhjendage.
- 3.9. Kes selle koostaks? Palun põhjendage, miks just tema/nemad?

3.10. Mida võiks eelkooli õppekava sisaldada? Palun põhjendage.

3.11. Millised dokumendid/materjalid võiksid olla eelkooli õppekava aluseks? Palun põhjendage.

IV Tegevused eelkoolis

4.1. Kirjeldage, palun, milliseid tegevusi lapsed eelkoolis teevad?

4.2. Missugused tegevused, Teie hinnangul, lastele kõige enam meeldivad? Mis Te arvate, miks see nii on? Palun tooge näide.

4.3. Millised tegevused, Teie hinnangul, kõige vähem meeldivad? Mis Te arvate, miks see nii on? Palun tooge näide.

4.4. Milliste tegevuste läbiviimist naudite Teie kõige rohkem? Palun põhjendage. Palun tooge näide.

4.5. Milliste tegevuste läbiviimine on Teie jaoks kõige keerulisemad? Palun põhjendage. Palun tooge näide.

4.6. Millistel alustel antud tegevused on valitud?

4.7. Milliseid õppemeetodeid Te kasutate tegevuste läbi viimisel? Palun tooge näide.

V Õppe- ja kasvatustöös seatud eesmärkide täitmise hindamine

5.1. Kuidas teete eelkoolis kokkuvõtet õppeaasta kohta?

5.2. Mis on kokkuvõtte eesmärk?

5.3. Kellega koostatud kokkuvõtet jagate?

5.4. Kuidas võiks kokkuvõtte koostamine/õppeaasta analüüsimine Teile kasulik olla?

5.5. Kuidas kokkuvõttes leiduvat informatsiooni edaspidi kasutatakse?

5.6. Kirjeldage, palun, kuidas hindate laste arengut eelkooli lõpus?

5.6.1. Kellega saadud informatsiooni jagate?

VI Lõpetus

6. Soovite Te veel midagi lisada käesolevale intervjuule, mõni kommentaar või tähelepanek, mida ma ei osanud välja tuua?

Lisa 2. Intervjuu dokumenteerimisleht

Intervjuu dokumenteerimisleht nr

Intervjuu kuupäev:

Intervjuu koht:

Intervjuu kestus:

Intervjueerija:

Intervjueeritava tähis:

Intervjueeritava sugu:

Intervjueeritava haridustase, eriala:

Intervjueeritava elukutse:

Töötanud sellel alal alates:

Erilised sündmused intervjuu ajal:

Lisa 3. Väljavõte uurimispäevikust

26.02.2017

Jätkan transkribeerimist. Sain VoiceWalkeriga sõbraks, juba saan selle programmiga hakkama ning läheb lihtsamalt. Ka tingmärkide kasutamisel on tekkinud juba teatav vilumus. Samas võin öelda, et see on väga väsitav ja pikk protsess, sest kui 1,5 tunniga saan kirja vaid 12 minutit intervjuust, siis tekib lausa hirm, et kas jõuan omadega õigeaegselt valmis.

6.04.2107

Intervjuud oodates tuli mul mõte, et teoorias peaks ehk ka üldõpetusest kirjutama, sest paljud õpetajad mainivad seda või me jõuame vestluse käigus kuidagi üldõpetuseni. Seega tuleks natuke ehk ka seda teoorias puudutada?

Transkribeerisin 5. intervjuu ära. Minu jaoks ei ole see läinud kergemaks. Endiselt tundub see keeruline, sest varem ma ei olnud mõelnudki, et inimesed räägivad selliselt, et seda sõna-sõnalt kirja panna on kohutavalt keeruline. Positiivne on see, et oma olen juba täitsa harjunud enda häält kuulama ja see ei ole enam minu jaoks jube. Alguses valmistas see mulle raskusi.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elina Jõgi (sünnikuupäev: 17.02.1984),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Õppe- ja kasvatustöö planeerimise alused Tartu linna ja maakonna eelkoolides ning eelkooliõpetajate hinnangud läbiviidavale õppetööle, mille juhendaja on Airi Niilo,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2017